

# Rektor – balansekunstner av rang?

*Hvilke lederstrategier benytter rektorer i  
videregående skole i vanskelige  
personalsaker?*

Hanne Rud  
Elin Stavrum



Masteroppgave  
Masterprogrammet i Utdanningsledelse  
INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG  
SKOLEFORSKNING  
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET  
  
UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2011

© Forfatterne

År                2011

Tittel            Rektor – balansekunstner av rang?

Forfattere       Hanne Rud og Elin Stavrum

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Jans Trykkeri

# Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om rektorrollen i den videregående skole i vanskelige personalsaker og hvilke lederstrategier rektor benytter i arbeid med slike saker. Det temaet vi har valgt for masteroppgaven, inneholder mange ulike dilemmaer, kryssende interesser og problemområder. Vi har spisset og avgrenset vår problemstilling mot det dilemmaet som rektorer befinner seg i med økende grad av resultatstyring av skolene og krav til utøvelse av personalledelse.

Vi har valgt intervju som metode for å få rektorene til å rekonstruere dilemmaer de selv har opplevd i dette spenningsfeltet. Vårt empiriske materiale hentes fra dybdeintervju med fire rektorer i den videregående skole. Vi har ønsket å komme forholdsvis tett innpå våre informanter - noe som var nødvendig for å belyse vår problemstilling. Forhold som lå noe tilbake i tid, har også vært aktuell informasjon for å få innblikk i hvordan informantenes erfaring har vært med på å forme dem som ledere og få frem refleksjonen rundt ledelsesgrep de har valgt å ta.

Forskningsstrategien ble dermed kvalitativ.

Vårt ledelsesdilemma kan ikke beskrives og analyseres via et enkeltstående teoriperspektiv. For å fange opp alle aspekter ved vårt påståtte dilemma, har vi måtte ta i bruk flere ulike teoriperspektiver og sette dem sammen i en helhetsramme. Vi bruker en bearbeidet versjon av statsviter Johan P. Olsens modell som angir fire visjoner eller forståelsesrammer for styring av skolen: profesjon, hierarkisk politisk og administrativ styring, representativt demokrati og markedslignende konkurranse. Denne modellen bruker vi til å forstå den kompleksiteten og behovet for å balansere ulike interesser som vi ser er viktig for vår problemstilling.

Våre funn og slutninger påvirkes av den teoretiske rammen vi har valgt. Vi vil derfor ta forbehold om at et annet teoretisk rammeverk vil kunne ha ledet slutningene i en annen retning. Funnenes ytre validitet må også styrkes gjennom ytterligere forskning før en generalisering. Vårt empiriske materiale viser at rektorene opererer innenfor et krevende ledelsesfelt og må balansere mellom motsetningsfylte forhold som for eksempel: bruken av makt kontra tillit, formelt kontra relasjonelt lederskap, tydelig kontra romslig lederskap. I vanskelige personalsaker er rektor mest opptatt av å ivareta en profesjonell framfor en hierarkisk accountability og å opptre som god

rollemodell. Rektorer med lengre fartstid i yrket, søker raskere juridisk bistand enn rektorer med kort fartstid.

# Forord

Dette er en masteroppgave med forankring i et erfaringsbasert mastergradsprogram. Med vår masteroppgave ønsker vi å belyse den krevende utfordringen en rektor står overfor i arbeidet med håndteringen av vanskelige personalsaker samtidig med ansvaret for å ivareta et godt arbeidsmiljø. Interessen for temaet er sprunget ut av egen erfaring på dette området. De siste årene har skolen måttet åpne opp for innsyn i prosesser og resultater. Vår antagelse er at dette påvirker rektorrollen. Vårt mål med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke lederstrategier som ligger bak rektors valg i slike saker. Vi velger i denne masteroppgaven å ta tak i det som oppleves som kanskje den tyngste delen av jobben som personalleder - når en lærer ikke fungerer. Det at en lærer ikke fungerer godt i undervisningen, får konsekvenser for flere hundre elever i løpet av få år. Som rektorer har vi selv vært i den situasjon at vi har opplevd det som svært utfordrende å ha lærere i undervisning der vi har vært alvorlig bekymret for læringsmiljøet til elevene. Vi har også opplevd at handlingsrommet for å løse disse sakene på en god måte, for alle involverte parter, har vært krevende og nært opp til umulig.

Vår oppgave munner ut i noen kommentarer vedrørende implikasjoner for ledelse. Når vi i oppgaven har beskrevet de intervjuede rektors overveielser og vurderinger, har det vært uproblematisk å ta disse inn i våre implikasjoner. Når det gjelder de vurderingene vi har gjort innenfor det juridiske fagfeltet, må vi imidlertid ta et større forbehold. Vi er ikke på noen måte eksperter innen det juridiske fagfeltet. Vi mener likevel at forvaltning er et område som rektorer i flere sammenhenger må befatte seg med. Arbeidet med denne oppgaven har styrket oss i dette og gitt oss ytterligere innsikt i deler av dette fagfeltet, men vi har naturlig nok vært mer forsiktige i våre normative overveielser som gjelder den juridiske siden av personalbehandling.

Da vi har vært rektorer i videregående skole flere år, valgte vi en oppgave hvor problemstillingen lå tett opp til det vi mener enhver rektor vil få/har hatt befatning med. Det viste seg at det ikke var noen enkel problemstilling vi ønsket å undersøke. Emnet i seg selv er komplekst og sammensatt, og det var ingen tidligere forskning å støtte seg til. Derfor retter vi en stor takk til de rektorene som fortalte om sine erfaringer og delte sine refleksjoner med oss, om den delen av rektorutøvelsen hvor det ikke finnes suksesshistorier.

En annen viktig inspirator har vært vår veileder Eyvind Elstad. Vi takker for hans raske tilbakemeldinger på alt vi sendte fra oss, smått og stort. Ikke minst var det var nyttig at han på et visst tidspunkt påpekte at vi måtte regne med å bruke en del fritid, hvis vi skulle bli ferdige høsten 2011. Vi tok ham på ordet og omdisponerte fritiden vår fra ordinære fritidssysler (hva nå det er, vi husker ikke lenger), til lesing og skriving i forskningens navn.

Gjennom arbeidet med oppgaven, har vi fått orientert oss i deler av god og spennende litteratur som vi sannsynligvis ikke ellers ville fått kjennskap til. Teorifeltet har hatt spennvidde fra betydningen av relasjoner til juridiske formaliteter.

Når det gjelder vårt eget samarbeid om en oppgave av denne størrelsen, var det en ny erfaring for oss begge. Som rektor, må man ut av egen skole for å finne en med samme ansvarsområder og til dels samme erfaringer. Det har gått med en del tid til å drøfte, diskutere og reflektere fra hvert vårt ståsted, noe som har vært utfordrende og en berikelse. At en er realist og en er filolog, tror vi har styrket vår oppgave ved at to fagfelt har fått "bryne" seg på hverandre. Vi takker derfor også hverandre for godt samarbeid faglig og praktisk.

Til slutt vil vi påpeke at som rektorer har vi en særdeles interessant jobb. Hvis denne oppgaven gir inntrykk av at vår hverdag er preget av vanskelige personalsaker, ønsker vi å avkrefte det her i forordet. I løpet av våre år i skolen, som begynner å bli en del, har vi og har hatt stor overvekt av dyktige kollegaer som ikke alltid får som fortjent, blant annet i media.

Et lite p.s. til familien til slutt: Nå som vi tar fritiden tilbake, blir det hyggelig å gjøre flere ting sammen med dere. Takk for tålmodigheten.

Oslo og Farsund, 30. oktober 2011

Hanne Rud og Elin Stavrum

# Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING .....	1
1.1	BAKGRUNN.....	1
1.2	PROBLEMSTILLING .....	5
2	TEORETISK RAMMEVERK .....	9
2.1	Den videregående skole som organisasjon .....	9
2.2	Styring av skolen sett i lys av fire forståelsesrammer .....	11
2.2.1	Forståelsesramme 1: Profesjonell accountability .....	15
2.2.2	Forståelsesramme 2: Hierarkisk accountability .....	18
2.2.3	Forståelsesramme 3: Representativt demokrati.....	20
2.2.4	Forståelsesramme 4: Konkurrerende marked.....	21
2.2.5	Oppsummering av de fire rammene - slutninger.....	22
2.3	REKTORROLLEN I ET LEDELSES- OG STYRINGSPERSPEKTIV .....	24
2.4	REKTOR OG DET PEDAGOGISKE LEDERSKAPET .....	30
2.5	REKTORROLLEN I ET MAKT- OG TILLITSPERSPEKTIV .....	35
2.6	REKTOR SOM RETTSANVENDER I PERSONALSAKER .....	37
2.7	VÅR TEORISYNTESE .....	41
3	Metodedel.....	46
3.1	Forskningsstrategi og design .....	46
3.2	Strategi for datainnsamling.....	47
3.3	Valg av informanter.....	47
3.4	Innsamling av data.....	48
3.5	Analysemåter .....	49
3.6	Kvalitet .....	50
3.7	Etikk.....	50
4	Presentasjon av data og analyse av undersøkelsen.....	52
4.1	Rektorene i utvalget.....	52
4.2	Skolenes organisasjonsstruktur og vanskelige personalsaker .....	53
4.3	Presentasjon av forskningsspørsmål 1 .....	53
4.3.1	Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 1 .....	57
4.4	Presentasjon av forskningsspørsmål 2 .....	57
4.4.1	Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 2.....	63

4.5	Presentasjon av forskningsspørsmål 3 .....	63
4.5.1	Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 3 .....	69
4.6	Presentasjon av forskningsspørsmål 4 .....	70
4.6.1	Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 4 .....	75
4.7	Oppsummering .....	76
5	DRØFTING AV RESULTATER .....	84
5.1	Rektor som relasjonsbygger og rollemodell .....	84
5.2	Rektors krav og forventninger .....	87
5.3	Rektors delegering og behov for støtte .....	88
5.4	REKTORS VURDERINGER OG VALG AV STRATEGIER .....	90
6	Konklusjon .....	93
6.1	Begrensninger i studiet .....	93
6.2	Hovedfunn .....	94
6.3	Implikasjoner for ledelse .....	95
6.4	Veien videre .....	97
	Litteraturliste .....	98
	Vedlegg .....	102



# 1 INNLEDNING

## 1.1 BAKGRUNN

Denne masteroppgaven handler om rektorrollen i vanskelige personalsaker og hvilke lederstrategier rektor benytter i arbeid med slike saker. Rektor har både et overordnet ansvar for personalet og et hovedansvar for kvaliteten på den opplæringen som gis på egen skole. Dette gir rektor en nøkkelrolle i arbeidet med utviklingen av kvalitet i skolen. Rektor er også den som til syvende og sist må ta stilling til om lærerens arbeidsutførelse ikke holder mål. Bakgrunnen for vår interesse i dette temaet bunner i egne erfaringer med håndtering av vanskelige personalsaker. Vi ønsker i denne masteroppgaven å sette fokus på ulike forhold som spiller inn når rektor velger strategi i slike saker.

I 2009 konkluderte "tidsbruk"-utvalgets leder Kirsti Kolle Grøndahl med at "ledelse, ledelse, ledelse er det som behøves mest i norsk skole" (Kunnskapsdepartementet 2009.) I 2009-10 ble rapporten fulgt opp gjennom St.meld. nr. 19. Her kan man lese at "god skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø" (Kunnskapsdepartementet 2009). I St.meld. nr. 31 trekkes også god skoleledelse fram som avgjørende for resultater i skolen (Kunnskapsdepartementet 2007). Det formidles en sterk tro på at ledelse er det som skal til for å bedre skolens kvalitet – noe som igjen krever skoleledere som er trygge på seg selv og som kan stå i fram som agenter for endring. Rektor er skolens frontfigur med alle de utfordringer det fører med seg. Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere. I St.meld. nr. 31 påpekes det at for å lykkes i denne jobben kreves det blant annet handlekraft, analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt (Kunnskapsdepartementet 2007).

Som rektorer i videregående skole møter vi tydelige krav og forventninger fra skoleeier til at skolene våre skal være gode og levere resultater slik at flest mulige elever fullfører og består opplæringen. Senest - i forbindelse med Stoltenberg-regjeringens Ny GIV-satsning – er det utarbeidet et felles statistikkgrunnlag og indikatorer for vurdering av om skolene oppnår målene når det gjelder andelen elever som gjennomfører opplæringen. I St.meld.nr. 31 (Kunnskapsdepartementet 2007), St.meld. nr. 19 (Kunnskapsdepartementet 2009) og opplæringsloven (jf oppl §§ 1-3, 3-4), stilles det krav til blant annet lærernes praksis innenfor områder som vurdering og tilpasset opplæring. Videre er skoleeiere pålagt å ha et forsvarlig system for vurdering om kravene i opplæringsloven blir oppfylt (jf oppl § 13-10). I sum betyr dette at rektor må stå til ansvar overfor skoleeier og nasjonale myndigheter for resultater på egen skole. Fra både nasjonalt og fylkeskommunalt hold er hierarkiske og byråkratiske accountability-systemer utviklet og satt i system. Styrken i slike systemer er som regel avhengig av incentiver og konsekvenser.

Rektor er - som skolens øverste pedagogiske leder - ansvarlig for at læreres praksis fremmer det elevene lovmessig har krav på. Læreplandokumenter som blant annet generell del av læreplanen og Læringsplakaten angir opplæringsens målsetting og hvilke holdninger og kvaliteter som skal fremmes. I Læringsplakaten står det at skolen skal gi alle elever like gode forutsetninger for å utvikle evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet 2004). Det gis referanser til Opplæringsloven § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket. Skolen skal videre fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter, stimulere lærelyst, evne til å holde ut og stimulere nysgjerrighet blant elevene (jf Generell del av læreplanen). Skolen skal også sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (jf oppl § 9a-1). I lover og forskrifter skal skolen kort og godt være et sted som fremmer læring hos eleven. Dette er et oppdrag som med enkle ord beskriver skolens både forretningside og kjernevirksomhet. Oppdraget er dynamisk blant annet fordi resultatene hele tiden kan bedres og strategiene skolen velger for å bli bedre, endrer seg. Det pedagogiske personalet er de viktigste medspillerne for rektor i dette oppdraget.

Kvalitetssvikten i norsk skole knyttes i stor grad til drop-out-statistikken for elever i den videregående skole og dels i kunnskapsnivå målt gjennom internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS. Kun 69 % av elevene som startet i

videregående skole i 2004, hadde fullført og bestått videregående opplæring innen fem år (Gjennomføringsbarometeret 2011). Målet er å øke denne andelen for kullet som begynte i videregående opplæring i 2010. Til media i februar 2010 sier statsminister Jens Stoltenberg: *"Vi må sørge for at flere fullfører videregående opplæring. Så vet jeg med sikkerhet at læreren er av avgjørende betydning. Vi lykkes ikke med våre mål om mer kvalitet om vi ikke lykkes med å styrke utdanningen, heve statusen og få på plass flere lærere og førskolelærere. Derfor satser vi på flere lærere og bedre lærere."* (ABC-nyheter 2007). Et strategisk grep i denne satsningen er Ny GIV – et tre-årig prosjekt påbegynt i 2010 og som er forankret i Kunnskapsdepartementet. Prosjektet har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring. I tillegg nevnes at vi har fått flere kvalitetsindikatorer blant annet Elevundersøkelsen.

Skolen kan i begrenset grad kontrolleres fram til kvalitet. Den er avhengig av motiverte lærere som trenger å vise f.eks. "organizational citizenship behaviour" – det vil si at de har et ønske om å utføre mer enn et minstemål av innsats for at skolen skal bli god (Elstad, Christoffersen, Turmo 2011). Det kreves lærere som samarbeider både faglig, om den enkelte elevs læring og som følger lojalt opp felles vedtak og beslutninger i skolens virksomhetsplaner. En undersøkelse gjennomført av Kunnskapsdepartementet viste at læreryrket var mer attraktivt i 2011 enn i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hver femte ungdom svarte at læreryrket var å anse som et attraktivt yrkesvalg, men utdanningen evner i liten grad å tiltrekke seg søkere fra de høye karaktersjiktene. I tillegg begynner oppfatningen blant folk flest om lærere å endre seg til det positive. Lav yrkesstatus sammen med økte forventninger om at skolen må bli bedre, kan oppleves som en belastning for en samlet lærergruppe spesielt og for skolen generelt.

I tillegg til å forholde seg til nasjonalt og fylkeskommunalt vedtatte lover og retningslinjer, har vi som rektorer også et overordnet ansvar for å føre en personalpolitikk som samsvarer med Arbeidsmiljøloven. Et eksempel på dette kan være håndtering og tolkning av Arbeidsmiljøloven § 4-1 punkt 2 hvor det står at arbeidsgiver er pliktig ved planlegging og utforming av arbeidet å forebygge skader og sykdommer. Det sies videre i samme punkt at arbeidets organisering, tilrettelegging og ledelse, arbeidstidsordninger, lønssystemer, herunder bruk av

prestasjonslønn, teknologi mv. skal være slik at arbeidstakerne ikke utsettes for uheldige fysiske eller psykiske belastninger. Arbeidsgiver har en plikt til å tilrettelegge arbeidet på en slik måte at arbeidstaker ikke får uheldige fysiske og psykiske belastninger.

Skolen som arbeidsplass rommer også ansatte som av ulike årsaker ønsker å stå utenfor det samarbeidende fellesskapet av lærere. Man er også kjent med at noen lærere ikke bidrar i stor nok grad til å fremme læring hos elevene. I Elevundersøkelsen, som gjennomføres årlig blant elever på ungdomstrinnet og i den videregående skole, uttrykker elevene at de blir mobbet av læreren. Det er en tendens til at færre elever opplever diskriminering fra lærer i 2011 sammenlignet med tidligere år, men endringen er svært liten. Samtidig kan rektor komme i en situasjon hvor valget mellom arbeidsgivers plikt om tilrettelegging, må veies opp mot kravet om et utviklende læringsmiljø. Rektor blir satt i en situasjon hvor valget står mellom motstridende ønsker. På den ene siden er valget jobbtryggheten til læreren og på den andre siden en prestasjonsveid personalhåndtering.

Når man som rektor mottar klager fra elever og foresatte i forhold til hvordan læreren gjennomfører undervisningen, skal alle forventninger, krav og rettigheter håndteres og balanseres. Samfunnet har kontradiktoriske ønsker: Elevene skal bli hørt, samtidig som lærere har et vern via lovverket. Spesielt i arbeid med lærere som over tid har hatt utfordringer med å innfri det lærerrollen krever, ser vi at balansegangen mellom disse kryssende hensyn kommer tydelig fram.

Skoleeier, elever, foresatte og lærerkollegier har forventninger til at vanskelige personalsaker som har sitt opphav i for dårlig praksis i klasserommet, tas tak i. I en OECD-rapport fra 2008 hvor deler av rapporten baserer seg på en undersøkelse blant 2500 lærere og rektorer i 156 norske ungdomsskoler, svarte over 60 prosent at dårlig arbeid blir akseptert ved skolene deres, uten at det får konsekvenser (OECD TALIS 2008). Dette er store og alvorlige tall. Petter Skarheim, daværende direktør for Utdanningsdirektoratet, sa i 2004 i en kommentar til PISA-undersøkelsene at *"både de faglige resultatene og rapportene om et problematisk arbeidsmiljø er en alvorlig utfordring for norsk skole. Det blir viktigere enn noen gang å satse på høy lærerkompetanse og et arbeidsmiljø i skolen som fremmer læring"* (Utdanningsdirektoratet 2004). Flere skoleeiere har innført obligatorisk undervisningsevaluering av lærere. Dette har ikke skjedd uten motstand fra

lærerorganisasjonene – som mener den type evalueringer blant annet bidrar til å skape økt kontroll og overvåkning av lærere (Garmannslund i Langfeldt, Elstad og Hopmann 2008). Fra rektorhold hevdes det at undervisningsevaluering gir økt mulighet till å sette fokus på undervisningspraksisen i klasserom og verksted og at det er nødvendig med løpende evalueringer fordi lærerne utgjør en viktig faktor for elevenes læring.

Vanskelige personalsaker har en tendens til å involvere resten av lærerkollegiet og fagforeninger. Vi snakker om et ledelsesdilemma som kan utdypes slik: Hva skal man ta mest hensyn til: Elevers rettigheter eller det kollegiale arbeidsmiljøet som kommer til uttrykk gjennom AMU? Hvordan utfordres rektors legitimitet blant lærerne når hun skal ta tak i ”problemlærere”, i forhold til tillitsforholdet til resten av det pedagogiske personalet? Kontradiktoriske ønsker skal ivaretas. Dette dilemmaet har også lærernes interesseorganisasjoner, men dog ikke på en så delikat måte som rektor. Det er rektor som er skolens personalansvarlig og får hovedansvaret i forhold til balansering.

I forskning og faglitteratur gis det ingen entydig løsning på vårt antatte ledelsesdilemma. I vårt valg av teoretisk retning i faglitteraturen peker den mot forståelsen av en rektorrolle som er kompleks og sammensatt og hvor tydelighet og balanse eksisterer side om side. Vårt bidrag er å tydeliggjøre hva som påvirker og utfordrer rektors handlingsrom i vanskelige personalsaker og å gi en reflektert vurdering i forhold til å kunne håndtere ledelsesdilemmaer som oppstår når både personalpolitikk og resultatkrav skal ivaretas på en god måte.

## **1.2 PROBLEMSTILLING**

Det temaet vi har valgt for masteroppgaven, inneholder mange ulike dilemmaer, kryssende interesser og problemområder. Vi har spisset og avgrenset vår problemstilling mot det dilemmaet som rektorer befinner seg i med økende grad av resultatstyring av skolene og krav til utøvelse av personalledelse. Vi ønsker videre å undersøke om økt resultatstyring medfører at rektorer tar raskere tak i vanskelige personalsaker enn tidligere. Dette vil utfordre rektorers relasjonelle kompetanse og makt-tillitsforholdet til lærerne. Rektor gis som skolens formelle leder, legalitet i

forhold til å handle i de vanskelige personalsakene, men innebærer det at rektor også har legitimitet innenfor det profesjonelle fagfellesskapet til å ta tak?

Etter tusenårsskiftet har skolen opplevd et økt fokus på resultatstyring og måloppnåelse. Skolen forstås i økende grad som en slags bedrift som produserer resultater. Når fokuset rettes mot skolen som en produksjonsbedrift, antar vi at det internt på den enkelte skole foregår et arbeid i forhold til å forbedre opplæringen gjennom blant annet økt tilrettelegging og diverse læringsmiljøtiltak.

Forbedringsarbeid krever ofte samarbeid og samhandling mellom lærere (Bryk & Schneider 2002). Skolen gir mindre og mindre rom for at lærere kan framstå som individualistiske og privatpraktiserende yrkesutøvere. Fokuset på lærere som bidrar til å skape læringshemmende framfor læringsfremmende arbeidsmiljø for elevene, er blitt økende. Tall fra Elevundersøkelsen i 2011 viser at 15000 elever vil trolig bli mobbet av læreren i løpet av dette skoleåret. Tall fra samme undersøkelse viser at 24000 elever forventes å bli mobbet av medelever (Elevundersøkelsen 2011). Leder i Elevorganisasjonen, Andreas Borud, sier at sakene vedr lærermobbing dysses ned (Aftenposten 15.09.11). Lærere som mobber elever er trolig et svært tabubelagt tema. Til tross for de høye tallene får ikke problemet oppmerksomhet sammenlignet med elevers mobbing av hverandre. Det kan stilles spørsmål om norske elever mangler rettsikkerhet på dette området. Borud mener videre at for mange skoler mangler bevissthet rundt hvordan lovverket er på dette området, og at skoleledelsen i for mange tilfeller mangler vilje og kultur til å gripe inn ved alvorlige tilfeller av mobbing – ikke minst når det er lærere involvert (Aftenposten 15.09.11).

Elever har gjennom Opplæringsloven individuelle rettigheter som blant annet knyttes til tilpasset opplæring, et godt og trygt fysisk og psykisk læringsmiljø. Som rektorer er vi kjent med påstander om at enkeltlærere i et kollegium kan være medvirkende årsak til at individuelle rettigheter i Opplæringsloven ikke innfris. Når flere elever påstår det samme om en enkeltlærer, kan man som rektor feste større lit til at det foregår en kvalitetssvikt. Samfunnet, elever og foreldre forventer at rektor skal handle i slike saker. Når man som leder, skal ta tak i slike saker, møter man som arbeidsgiver Arbeidsmiljøloven. Samfunnet har i mindre grad erfaring med å forholde seg til Opplæringsloven som en rettighetslov, mens brudd på Arbeidsmiljøloven kan man jevnlig lese om i media. Det kan være at når rektor skal balansere Arbeidsmiljølov kontra Opplæringslov, vil Arbeidsmiljøloven veie tungt. Denne

påstanden kan trolig begrunnes i at domstolene – som en uavhengig statsmakt - oftere behandler saker i forhold til Arbeidsmiljøloven enn Opplæringsloven. Elevrettigheter som juridisk form, er av nyere dato enn arbeidstakers rettigheter i form av vern. Elevrettigheter legger føringer for utøvelsen av rektorrollen i form av personalhåndhevelse og begrensinger i arbeidstakers vern. Bjørn Eriksen ved Handelshøyskolen BI påpeker imidlertid at stadig flere avskjedssaker havner i rettssystemet – noe som er dyrt og pinefullt for de involverte (Aftenposten 23.1.2009). Han mener dette er en feil utvikling fordi sakene har potensiale for å løses på en langt smidigere måte. Eriksen viser til dagens lovgivning hvor det heter at drøfting skal skje så langt det er praktisk mulig, og at partene kan forhandle hvis én av partene krever dette. Han påpeker videre at avskjeds- og oppsigelsessaker har et stort potensial for forlik fordi fakta ofte er usikre og jusen åpner stor grad av skjønn. En forhåndsdrøfting vil gi en menneskelig gevinst, mener Eriksen (ibid). Vi spør oss om dette gir et riktig bilde for skolen? Burde det heller være slik at langt flere saker burde blitt prøvd for retten?

Skoleledelse har lange tradisjoner innenfor en lederkultur som er preget av stor grad av involvering, inkludering og liten bruk av autoritet – den fremste blant likemenn. Som rektor er man leder for akademikere og ansatte med høy utdanning, og lederen forholder seg til sine ansatte som et kollegium som *primus inter pares* – ”*et fellesskap av likeverdige deltakere*” (Sørhaug 2004:315). Sørhaug sier videre at fellesskapet er basert på dialog, formålet er sannhet og veien mot sannheten tar aldri slutt (ibid). Hva skjer med det relasjonelle perspektiv på ledelse i vanskelige personalsaker? Er det slik at overfor noen lærere vil en relasjonell tilnærming aldri fungere og føre fram? Og har skolen over tid vært for ettergivende i forhold til lærere som ikke fungerer i klasserommet?

Vårt ledelsesdilemma kan ikke beskrives og analyseres via et enkeltstående teoriperspektiv. For å fange opp alle aspekter ved vårt påståtte dilemma, vil vi måtte ta i bruk flere ulike teoriperspektiver og sette dem sammen i en helhetsramme. I vår masteroppgave ønsker vi å utforske hvordan rektorer i videregående skole håndterer vanskelige personalsaker samtidig med ansvaret for å ivareta kvalitetskravene til opplæring som ligger i læreplanverket. Vårt utvalg av rektorer er begrenset, noe som gjør at vi må være forsiktig med å generalisere.

Vi har gjennom denne problemstillingen og noen forskningsspørsmål til hensikt å forstå hvordan vanskelige personalsaker kan håndteres - samtidig som tilliten til de ulike interessentene og resten av lærerkollegiet opprettholdes. Vår problemstilling avgrenses slik:

*Hvordan håndterer rektorer i videregående skole vanskelige personalsaker samtidig med ansvaret for å utøve god personalledelse*

Problemstillingen avspeiler deskriptive hensikter som i siste del av masteroppgaven skal bidra til å kunne lede til implikasjoner for ledelsespraksis. I denne oppgaven vil vi belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan har rektorene erfart forventningene om å ivareta kvalitetskrav til opplæringen og samtidig ha ansvar for lærere som de mener ikke oppfyller disse kravene?*
- 2. Hvordan ivaretar rektorer kryssende forventninger fra lærere og interessenter for øvrig?*
- 3. Hvordan beskriver rektorene at de bruker handlingsrommet i vanskelige personalsaker?*
- 4. Hvordan uttrykker rektorene at de balanserer bruken av makt- og tillit i vanskelige personalsaker?*

Både en begrenset tidsramme og masteroppgavens omfang tilsier at avgrensninger må foretas. Man skal være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner når det gjelder årsak og virkning med utgangspunkt i dybdeintervjuer med fire rektorer. Vi vil derfor primært vektlegge å forstå interne årsakssammenhenger i vårt intervjumateriale framfor å generalisere i forhold til problemstillingen. Men vi vil bruke vårt intervjumateriale til å reflektere på normativ basis over hvordan rektorer best kan håndtere balansegangen i vanskelige personalsaker.

Først vil vi presentere et teoretisk rammeverk som vi bygger masteroppgaven på. I metoddelen går vi nærmere inn på valg av forskningsdesign. Videre presenterer vi empirien gjennom en analyse ut fra de forskningsspørsmål vi har valgt. Til slutt vil vi drøfte implikasjoner for praksis og videre forskning.



## 2 TEORETISK RAMMEVERK

Vi vil i dette kapittelet gjøre rede for det teoretiske rammeverket som vi bygger masteroppgaven på. Først vil vi kort beskrive struktur og oppbygning i den videregående skole både når det gjelder utviklingstrekk, formål og ledelsesstruktur for å synliggjøre hvilke referanserammer vår oppgave forholder seg til. Deretter vil vi legge fram en bearbeidet versjon av Johan P. Olsens modell som angir fire visjoner eller forståelsesrammer for styring av skolen. I modellen beskriver Olsen universitetet og organisasjonen i spenningsfeltet mellom de fire idealtypiske konstruksjoner: profesjon, hierarkisk politisk og administrativ styring, representativt demokrati og markedslignende konkurranse. Denne modellen vil vi bruke som inngang til å forstå den kompleksiteten og behovet for å balansere ulike interesser som vi ser er viktig for vår problemstilling. Deretter tar vi for oss ulike teoretiske innganger som skal danne et bakteppe for å drøfte rektors antatte ledelsesdilemma. Inngangene er: rektorrollen i et ledelses- og styringsperspektiv, rektorrollen og det pedagogiske lederskap, rektorrollen i et makt- og tillitsperspektiv og tilslutt rektor som rettsanvender. Til slutt vil vi gi en sammenfatning av de teoretiske perspektivene og lager en teorisyntese som ligger til grunn for drøftingen.

### 2.1 Den videregående skole som organisasjon

Den videregående skolen i Norge bygger på grunnskolen. Opplæringen er en del av den helhetlige norske grunnopplæringen – det vil si grunnskole og videregående opplæring. Dette omtales også som det 13-årige løpet. Opplæringen fører fram til studiekompetanse, fag- eller svennebrev eller annen avsluttet yrkeskompetanse eller delkompetanse. Elever har rett til tre års videregående opplæring på heltid som kan tas ut innen en fem-års-periode og innen utgangen av det året eleven fyller 24 år.

Den videregående skole har de siste 20 årene vært igjennom i hovedsak to store reformer. I 1994 ble Reform 94 siden innført. Den ga elever rett til videregående opplæring. Reformen omstrukturerte utdanningstilbudene, og elevene kunne velge mellom 13 ulike grunnkurs. Målet var økt gjennomstrømning i

videregående skole. Opplæringsloven fulgte i 1998. Det nye i denne loven var en nedfelling av elevers rettigheter innenfor en rekke områder. Den neste store reformen kom i 2006 – Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet er en videreføring av den omfattende reformen fra 1994. Målet var å fjerne strukturelle hindringer for at ungdom i større grad skulle gjennomføre opplæringen. Det skulle skje ved at elevene møter en tilbudsstruktur som i stor grad gir dem mulighet til å få ønsket opplæring uavhengig av bosted, økonomi og alder. Reformene er fulgt opp med nye fagplaner, ny fag- og timefordeling og endringer i lovverk. Den generelle delen av læreplanverket for grunnopplæringen er beholdt fra R94. Grunnleggende ferdigheter er ett av de områdene som blir sterkt fokusert i Kunnskapsløftet. Dette er ment å være noen hovedområder som går igjen i alle fag, og som skal være integrert i kompetansemålene for alle fag i skolen: blant annet å kunne lese, regne og å bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet 2010).

Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for videregående opplæring, og fylkeskommunene driver den videregående skole med tilskudd fra staten. Departementet fastsetter rammebetingelsene gjennom lover, forskrifter, læreplaner og rundskriv. Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for videregående opplæring, mens Utdanningsdirektoratet har ansvaret for utviklingen av videregående opplæring. Som departementets utøvende organ har Utdanningsdirektoratet ansvaret for utviklingen av videregående opplæring. Direktoratet har det overordnede faglige ansvaret for tilsyn med opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2003).

Når det gjelder brukermedvirkningen, skal alle videregående skoler ha et skoleutvalg hvor rektor, de ansatte, skoleeier og elever er representert (jf oppl § 11). Utvalget har rett til å uttale seg i alle saker som gjelder skolen. Utvalget skal fungere som skolens styre. Videre skal skolene ha elevråd og skolemiljøutvalg. I skolemiljøutvalget skal elevene ha flertall. Arbeidsmiljøloven § 23 regulerer arbeidsmiljøutvalgets arbeid. Det skal være sammensatt av like mange representanter fra arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Arbeidsmiljøutvalget er et besluttende og rådgivende organ som skal sikre gjennomføringen av arbeidsmiljølovgivningen i virksomheten. Elevene har rett til å møte i skolens arbeidsmiljøutvalg når utvalget skal behandle saker som vedkommer dem (jf aml § 23).

I følge Opplæringsloven § 9-1 skal hver skole ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse som skal ledes av en rektor. Rektor må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Organiseringen av ledelsen i de videregående varierer og avhenger av skolestørrelse, antall utdanningsprogram og økonomi. Det vanligste er at rektor har en ledergruppe bestående av et antall avdelingsledere hvor rektor har delegert en rekke oppgaver innenfor personal-, økonomi- og pedagogikk. Hvorvidt avdelingsledere har personalansvar, avhenger av skolestørrelse, men også av tradisjon.

I vår masteroppgave vil vi bruke begrepene rektor, skoleledelse og avdelingsledelse. Begrepet rektor vil vi knytte til den formelle delen av rektorrollen. Begrepet skoleledelse bruker vi om alle ledere ved en skole og hvor oppgaver, ansvar og myndighet er delegert til flere. Selv om rektor har det formelle ansvaret, vil oppgavene være delegert og utført av andre. Når vi bruker begrepet avdelingsleder vil det også ligge en delegering i denne funksjonen.

## **2.2 Styring av skolen sett i lys av fire forståelsesrammer**

Accountability er et nøkkelbegrep i den utdanningspolitiske debatten som gjelder styring av skolen (Langfeldt i Langfeldt, Elstad og Hopmann 2008). Selve accountability-begrepet har ulike meninger og innhold og blir først og fremst brukt synonymt med begrepene ansvarliggjøring og ansvarsplikt i forhold til bruken av offentlige midler (Møller 2005). Den grunnleggende idéen i accountability-begrepet er at rektor må stå til ansvar for både prosessen som fører fram til resultatet og selve resultatet (Langfeldt 2008). For rektor innebærer accountability-begrepet at hun/han må stå både til ansvar for resultater og til regnskap for forvaltningen av offentlige midler på egen skole overfor blant annet skoleeier, politikere, elever og foreldre. Dette kan - sammenlignet med lignende strukturer i næringslivet – omtales som prosesskontroll og produktkontroll (Hopmann i Langfeldt, Elstad og Hopmann 2008). I skolen dreier prosesskontrollen om den prosessen som ligger til grunn for å komme fram til resultatet, mens produktkontroll fokuserer selve resultatet. Dette innebærer å være ansvarlig for at samhandling og pedagogiske prosesser mellom elever-elever,

elever-lærere og lærere-rektor prosessene er av en slik kvalitet at de gir best mulige resultater for den enkelte elev og for skolen som organisasjon. Rektor har derfor en hierarkisk ansvarsplikt overfor både det profesjonelle fagfellesskapet av pedagoger og for nasjonale og fylkeskommunale myndigheter. For å forstå den spennvidden og kompleksiteten som en rektor må forholde seg til i sin profesjonsutøvelse, har vi funnet det hensiktsmessig i vår masteroppgave bruke en tilpasset modell som i utgangspunktet er utviklet av statsviter Johan P. Olsen.

Johan P. Olsens modell står beskrevet i rapporten "The institutional dynamics of the European University" (Olsen 2005). I essayet tar Olsen høyde for å øke forståelsen for hva som skjer når universitet som organisasjon blir utsatt for endringer. Universitetet har både likheter og ulikheter med den videregående skole. De fremste likheter knyttes til at både universitets og den videregående skoles primære oppgave er å tilby opplæring og undervisning. Begge institusjonene kan omtales som kompetansebedrifter hvor hovedandelen av ansatte har akademisk utdanning – det vil si har en felles profesjonsutøvelse. Olsens modell er omarbeidet og tilpasset den videregående skole - som er vår forståelsesramme.

Olsen bruker fire ulike forståelsesrammer eller visjoner for accountability-styring når han skal beskrive dynamikken som oppstår når universitetet som organisasjon blir utsatt for nye krav og forventninger om tilpasning til samfunnsutviklingen. Disse fire forståelsesrammene er i vår oppgave forstått som: profesjonell accountability, hierarkisk accountability, representativt demokrati og markedslignende konkurranse. Hver av forståelsesrammene er stiliserte modeller, og vi skal i det følgende gå inn på hva som kjennetegner den enkelte når det gjelder vesentlig logikk, kriterier for vurdering, grunner for autonomi og hvordan man forholder seg når man står overfor endring. De fire forståelsesrammene er drevet av selvstendige visjoner, og modellen skal bidra til å forklare og å forstå en kunnskapsvirksomhet i endring. Det oppstår spenninger når det profesjonelle fellesskapet av fagfolk skal forholde seg til politisk vedtatte målsettinger for virksomheten. Andre typer spenninger oppstår når det representative demokratiet gjennom studenters og ansattes interesseorganisasjoner, må forholde seg til at virksomheten er en del av et marked der institusjonene konkurrerer. Det er kompliserte og sammensatte faktorer som påvirker hverandre i en komplisert og sammensatt organisasjon. Olsen oppsummerer essayet med spørsmål og svar:

*“What are the organized settings that attract highly qualified people and encourage academic excellence and free inquiry and also make the University take seriously its social and cultural responsibilities in a democratic society? The answer is most likely found in a mix of visions and principles and improves analytical frameworks and better comparative data are likely to be of great help in such an endeavor”. (Olsen 2005:39)*

De fire forståelsesrammene Olsens modell skisserer, kan benyttes til å skape forståelse for den kompleksiteten som rektor og skoleledelse i den videregående skole må forholde seg til i sine lederskap. I oppgaven vil vi bruke modellen til å systematisere og å drøfte sentrale ledelsesdilemmaer knyttet til vår problemstilling. Ledelsesdilemmaene slik de kommer til uttrykk i vår empiri, er sammensatte og komplekse. Vi skal med bakgrunn i våre dybdeintervju forsøke å si hva som påvirker avgjørelser og valg av strategier når rektor står ovenfor vanskelige personalsaker. Olsens modell er bygd på en antagelse om at ingen av rammene alene kan fange eller forklare rådende praksis ved virksomheten - fordi organisasjonens oppgaver er for sammensatte. Forståelsesrammene må balanseres. Denne antagelsen er så absolutt også gjeldende for den videregående skole. Skolen beveger seg i et spenningsfelt mellom ulike hensyn og oppdrag. Samtidig er det viktig å være klar over det å leve et spenningsfelt ikke nødvendigvis trenger å være negativt: *“The essay, however, suggests that institutional success may also carry the seeds of institutional confusion, crisis and change”* (Olsen 2005:38).

Olsens bruker modellen også til å forklare en historisk utvikling. Vi ser at de ulike forståelsesrammene gir oss en historisk linje gjennom den videregående skoles utvikling og at det rokerer på oppfatninger innenfor synet på profesjonskultur, politisk og administrativ styring og demokrati og medvirkning. I det siste tiåret er også den videregående skole utsatt for markedskrefter gjennom blant annet konkurransen om de beste elevene. Den historiske utvikling er ikke et tema i denne oppgaven, men vi bringer med oss en historisk forståelse i drøftingen.

<p><b>Autonomi:</b></p> <p><b>Konflikt:</b></p>	<p>Organisasjonens drift og dynamikk er styrt av interne faktorer</p>	<p>Organisasjonens operasjoner og dynamikk blir styrt av miljømessige faktorer.</p>
	<p><b>Profesjonell accountability:</b></p> <p><i>Profesjonelle aktører i skolen med profesjonell jobbutførelse.</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Fri profesjonsutfoldelse, finne sannhet, rasjonalitet og kompetanse</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Skolefaglig kvalitet definert av profesjonen.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Konstituerende prinsipper ved skolen som institusjon: myndighet til det som framstår som den fremste kvalifiserte.</p> <p><u>Endring:</u></p> <p>Drevet av den interne dynamikken: Profesjonens endrede oppfatninger av hva som er god profesjonsutøvelse. Langsom nytenkning. Rask og radikal endring bare ved prestasjonskriser.</p>	<p><b>Hierarkisk accountability:</b></p> <p><i>Skolen er et instrument for nasjonale politiske agendaer.</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Administrativ: Implementering. Forhåndsbestemte politiske målsettinger.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Effektiv oppnåelse av nasjonale formål. Målene er bestemt utenfra.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Skoler må også ha et spillerom for å kunne stå ansvarlig for resultatene (ability).</p> <p><u>Endring:</u></p> <p>Prioriteringer og organisering avhenger av politiske beslutninger gjort både nasjonalt, regionalt og lokalt.</p> <p>Valg, endrede eller ulike koalisjon-konstellasjoner og skiftende politiske lederskap vil påvirke til hyppige initierte endringer. Skolen i et spenningsfelt.</p>
<p>Aktørene har felles normer og mål</p>	<p><i>Skolen er et representativt demokrati</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Interesserepresentasjon. Elever i skolens beslutningsorganer, foreldreutvalg, arbeidstakerrepresentasjon.</p> <p>Valg, forhandlinger og påvirkning. Alle interesser skal høres.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Hvem får hva? Fleksibilitet til å imøtekomme ulike interesser. Balanserte løsninger.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Realpolitikk. Demokrati i organisasjonen. Motstridende og dels felles interesser. Involvere, legitimere og ansvarliggjøre.</p> <p><u>Endring:</u> Avhenger av forhandlinger, konflikthåndtering og endringer i makt, interesser og allianser.</p>	<p><i>Skolen er en serviceorganisasjon med markedsliknende konkurranse</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Samfunnstjeneste. Del av et system med markedsutveksling og prissystemer.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Møte samfunnets krav. Økonomi, fleksibilitet og overlevelse. Effektivitet = resultatoppnåelse i konkurranseøymed.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Respons til interesser og eksterne krav, overlevelse.</p> <p>Handlingsrom for å tilpasse produktet slik brukerne vil ha det.</p> <p><u>Endring:</u> Konkurranse mellom skoler er kvalitetsdrivende. Anseelse utad og attraktivitet. Tilpasning til endrede rammebetingelser og suverene kunder. Foreldre og elever er kunder som velger fritt sitt produkt.</p>

Figur 1 Olsens forståelsesrammer (Olsen 2005)

## 2.2.1 Forståelsesramme 1: Profesjonell accountability

Innenfor forståelsesrammen av den profesjonelle accountability styres skolen i stor grad av interne faktorer. Skolen ses på som en selvstendig organisasjon som særpreges av intern styring. Kompetansebedrifter – det vil si bedrifter som har opplæring som det primære mål – er ofte preget av en sterk, intern styring. Hvilke interne faktorer bidrar til denne sterke, interne styringen?

En av faktorene som bidrar til å styrke profesjonell accountability er den høye graden av autonomi innenfor det profesjonelle fellesskapet i skolen (Lortie 1975). Historisk sett har den enkelte lærer hatt stor grad av selvstendighet og muligheter for fri utfoldelse. Tradisjonelt har det vært god samhandling innad i lærergrupper omkring den gode lærerpraksis. Til tross for innføringen av nye skolereformer, har lærerstanden beholdt et sterkt, faglig fokus hvor hensynet og lojaliteten til elevene står sterkt innad i profesjonelle lærerfellesskapet (Cuban 1993). Også skoleledelse som profesjon bærer med seg tradisjoner som styrker det interne perspektivet. Opplæringsloven slår fast at skolen skal ledes av aktører med profesjonell yrkesutøvelse som kjenner organisasjonens egenart (jf oppl 9-1). Det har vært åpnet opp for forsøksvirksomhet i perioder med rektorer uten pedagogisk utdanning. Dette forsøket ble stoppet. Pedagogisk utdanning og rektors kunnskap om og kjennskap til lærerprofesjonen, blir sett på som viktige kvalifikasjonskrav for å lede en skole. Ved et historisk blikk på utviklingen av rektorrollen, ser vi at rektor helt fram til 80-tallet i en viss grad ble valgt ut fra kriteriet: "den fremste blant likemenn." Dette innebar en oppfatning om at hun/han var å se på som lærernes fremste talsmann. Denne oppfatningen er fremdeles levende i skolen, men den er noe nedtonet noe som kan skyldes at den hierarkiske styringen er blitt sterkere. Dette vil vi belyse nærmere innenfor neste forståelsesramme - om hierarkisk accountability.

Både fra leder- og lærerhold styres skolen med andre ord av profesjonelle aktører med en felles, profesjonell yrkesutøvelse. Innad i organisasjonen utvikler og vedlikeholder de profesjonelle aktørene i skolen en felles forståelse – som er skapt over tid - av "hva skole er" og "hva som er god skole". Ut fra denne felles forståelsen utvikles felles standarder. Hva som er god profesjonell yrkesutøvelsen, vil måles opp mot disse felles normer og standarder.

Hva bidrar til å skape interne standarder i skolen? Innad i skolen rår en felles oppfatning av skolens oppdrag og primæroppgave: kunnskapsutvikling eller bidrag til

elevers læringsframgang (value added). Oppdraget uttrykkes både i Opplæringsloven og her i generell del av læreplanen:

*”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi”.*  
(Generell del av læreplanen).

*Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet”.* (ibid).

Selv om generell del av læreplanen uttrykker nasjonalpolitiske vedtak, eksisterer det enighet også innad i skolen om dette oppdraget. Viktig trekk ved den norske skole sett i lys av profesjonell accountability er at skolen skal oppleves åpen og inkluderende for alle – uansett kjønn, rase og sosial klasse. Nasjonalt har vi vært opptatt av at vi skal ha en åpen og sterk offentlig skole hvor det å utdanne ”gangs menneske” er oppfattet som et felles politisk og profesjonelt oppdrag (Engelsen 2008). Denne oppfatningen inngår i den profesjonelle logikken som styrer flere kunnskapsorganisasjoner, for eksempel universiteter.

*”The University has a key role shaping individuals with character and integrity and indeveloping and transmitting a culture distinguished by humanistic Bildung, rationality an ”disenchantment of the world”, enlightenment and emancipitaion”*  
(Olsen 2005:12).

Opplæring i demokrati, medvirkning og humanistiske verdier preger og står sentralt innad i skolen. Skolen har oppdrag både innen faglig utdanning og danning. Dette er interne faktorer som påvirker og styrker det profesjonelle fellesskap og intern styring.

I følge Olsen skjer endringer innenfor det profesjonelle fellesskap først og fremst ved prestasjonskriser (Olsen 2005). Standarder for hva som kjennetegner den gode skole, har levd lenge uten å ha vært utsatt for små endringer. Oppfatningen innad om at skolen er god, bidrar til å styrke den profesjonelle yrkesutøvelsen og oppfatningen omkring egen profesjon. Den profesjonelle logikken skiller skolen fra for eksempel andre organisasjoner. Fram til offentliggjøringen av PISA-2000 høsten 2001 var det uttrykt en tilfredshet med norsk skole. Kirke- og undervisningsminister



Bjartmar Gjerde uttalte i 1975 at "norsk skole er verdens beste" (Telhaug 2006:129). Det var få som stilte spørsmål ved en slik uttalelse – noe som også kan skyldes at man hadde liten kjennskap til tilstanden i norsk skole sammenlignet med nivået i andre land (Telhaug 2006:130). Internasjonale målinger har imidlertid utfordret denne oppfatningen og satt den på prøve. Etter offentliggjøringen av PISA-2000 høsten 2001, ble den politiske oppfatning av skolesystemet annerledes og mer avmålt. Statsminister Jens Stoltenberg uttrykte i sin nyttårstale 1.1.08 bekymring for kvaliteten i norsk utdanning. Internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS har bidratt til å endre oppfatningen av hva som er god skole. Dette bidrar til å forstyrre oppfatningen – og vi kan snakke om en prestasjonskrise. Undersøkelsene bidrar til å skape en ny standard for lærerprofesjonen. Selv om utgangspunktet for de PISA og TIMSS er forskjellig, vil det overordnede målet i så vel PISA som TIMSS være å framskaffe veldokumenterte utdanningsvitenskapelige forskningsresultater som bidrar til at deltakerlandene skal kunne forbedre sine skolesystem.

Hvordan innretter en organisasjon preget av profesjonell accountability-styring seg når prestasjonskrisen er et faktum? Endringer skjer langsomt i slike organisasjoner. Norsk skole har siden 1994 vært gjennom hyppige reformer – uten at endringen av profesjonsoppfatning om hva som er god yrkesutøvelse nødvendigvis har utviklet seg tilsvarende (Ottesen og Møller 2010). Dette kan være et eksempel på denne langsomme endringen. Det er ikke umulig at det kan foregå en selvjustering dersom det profesjonelle fellesskap av lærere blir gitt handlingsrom og autonomi til denne utviklingen.

På en annen side kan vi også se tendenser til at prestasjonskriser – som beskrevet overfor - kan virke sementerende på den profesjonelle standarden og styrke eksisterende oppfatning. Lærere utvikler en motkultur. Dette kan vi se tendenser til i boka Kunnskapsbløffen som tar sikte på å undersøke "virkeligheten bak testresultatenes blanke fasade" (Marsdal 2011). Utdanningsbyråd i Oslo sier at det må være greit at elevene bruker tid på å trene på lesing, regning og grunnleggende ferdigheter slik idrettsfolk gjør før de nasjonale prøvene for slik at elevene scorer best mulig på disse prøvene. Kritikerne i boka reagerer blant annet på generaliseringen fra testresultat til elevenes generelle kompetanse og så til kvaliteten på læreren. Dette mener de er en ugyldig slutning, og at Høyre-byråd Ødegaard bygger sin politikk på en misforståelse av prestasjonstestenes rolle i måling og

utvikling av skolekvalitet. Det oppstår en spenning mellom det profesjonelle fagfellesskap og den hierarkiske styringslinjen som er utfordrende å møte for skoleledelsen. Vi kan se for oss at andre former for styring kan dominere den profesjonelle styringen. Dette vil vi gjøre rede for i de andre forståelsesrammene.

### **2.2.2 Forståelsesramme 2: Hierarkisk accountability**

Norsk skole – både grunnskole og videregående skole - blir styrt gjennom et hierarkisk system. Politiske vedtak som besluttet i både Stortinget og fylkeskommunale/ kommunale styrer, får betydning og konsekvenser for styringen av skolen. De politiske vedtakene omsettes og videresendes gjennom det byråkratiske nivået i fylkeskommune eller kommune. Skolens elever og ansatte er underordnet disse nivåene. Lærere og rektor har sine plasser i dette systemet. Innenfor denne forståelsesrammen blir skolen styrt av operasjoner og faktorer utenfor egen organisasjon. Til forskjell fra den forrige forståelsesrammen, blir myndighetenes mål og strategier standarder for skolens mål og normer. Hva som er god kvalitet på opplæringen, fastsettes fra sentralt hold.

Definisjonen på hva som er god yrkesutøvelse blir ikke fastsatt i en profesjonell fellesskap av lærere innad i skolen, men er overlatt til eksterne aktører. Skolens oppgave er å sikre effektiv måloppnåelse av vedtatte mål, og idealet er den effektive skole. Skoleleder er et viktig verktøy for myndighetenes systemer og til implementering av politiske målsettinger (Olsen 2005). Kvalitetsmålet for opplæringen blir graden av implementering av politiske målsettinger på den enkelte skole. Rektor har sin plass i denne hierarkiske styringen som representant for arbeidsgiver, og hennes/hans styringsrom er innenfor rammen av politiske målsettinger og vedtak.

Vi kan se at fokuset på rektor som en nøkkelperson for å oppnå gode resultater, er blitt tydeligere de siste årene. Dette kan bidra til at rektorrollen oppleves mer krevende enn for ti år siden. Oppgaven er sammensatt og komplisert. I et doktorgradsprosjekt presentert i fagtidsskriftet *Bedre Skole* som omhandler rektors trivsel og frustrasjoner, drøftes ulike forhold som bidrar til å trekke rektor bort fra det mange opplever som en primæroppgave: pedagogisk utviklingsarbeid (*Bedre Skole* 2011: nr. 3). Her nevnes flere ulike årsaker til denne krisen. Det konkluderes med at:

*”En alvorlig konsekvens av er at det kan bli et rekrutteringsproblem, hovedsakelig fordi det ikke er samsvar mellom de tiltenkte og faktiske oppgavene, og den tiden rektorene har til å utføre dem. Fra statlig hold er det de siste årene iverksatt en rekke tiltak som har som mål å styrke rektorrollen” (ibid).*

Rektorskolen og andre kompetanseutviklingsprogram innenfor ledelse, bidrar først og fremst til en styrking av en hierarkisk forståelse av styring.

Hva framtvinger endring innenfor en slik forståelsesramme? Når oppstår kriser? Politiske skifter – både nasjonalt, fylkeskommunalt og kommunalt - vil medføre endring av fokus og beslutninger. Under for eksempel perioder forut for Stortingsvalg eller fylkes-/ kommunevalg befinner skolen seg i et spenningsfelt fordi skole ofte debatteres intenst i valgkamp. Dette oppleves krevende av flere årsaker. Man kan tenke seg situasjoner der skolen ideologisk kan stå lang fra det de politiske myndigheter eller at man har ulike politiske konstellasjoner nasjonalt enn fylkeskommunalt eller kommunalt. Oslo skolen gir gode eksempel på dette fenomenet. Et høyrestyrt byråd er ofte på kollisjonskurs med nasjonale vedtak og føringer. Aktuelle saker er blant annet: iverksetting av ”Osloprøven”, søknad om innføring av karakterer i 7. trinn i grunnskolen og søknad om valgfrihet i nynorsk. Dette illustrerer det spenningsfeltet som skolen må balansere og den kompleksiteten som kan oppstå innenfor hierarkisk accountability.

Andre funksjoner innenfor hierarkisk accountability som vi i vår masteroppgave vil berøre, er domstolene og Sivilombudsmannen. Domstolene er en uavhengig statsmakt som har som hovedoppgave å verne om rettssamfunnet. Dette gjelder også eventuelle klagesaker som blir prøvd for eksempel Arbeidsretten. Sivilombudsmannens rolle er å kontrollere forvaltningen på grunnlag av klager fra borgerne om urett og feil som måtte være gjort av offentlig forvaltning. Ombudsmannen behandler klager som gjelder både statlig, kommunal og fylkeskommunal forvaltning. Enhver rektor vil unngå å få sakene prøvd hos disse funksjonene og heller løse dem før de kommer så langt – for eksempel ved inngåelse av minnelige ordninger. Dette kan medføre løsninger som ikke alltid er mest gunstige for det pedagogiske fellesskap eller for elevene.

Avslutningsvis vil vi oppsummere med å peke på forholdet profesjonsstyring kontra hierarkisk styring. Begge forståelsesrammene for styring eksisterer i skolen, og det kreves en bevissthet hos rektor når det skal balanseres mellom disse

rammene. Skolen kan ikke styres kun ut fra profesjonshensyn og samtidig være en del av et hierarkisk system. Dette vil ikke gi nødvendig legitimitet. Den generelle del av læreplanen ligger fast, men vi kan fastslå at fokuset på målinger og effekter er økt. Dette skaper spenning.

### **2.2.3 Forståelsesramme 3: Representativt demokrati**

I likhet med profesjonell accountability forstår man at organisasjonens drift og dynamikk blir styrt av interne faktorer. Innenfor et representativt demokrati skal alle grupperinger innad i en organisasjon komme til uttrykk. I skolen har vi en rekke interessegrupperinger: blant annet elevråd og lærerorganisasjoner. Opplæringslov og Arbeidsmiljølov i tillegg til nasjonale, fylkeskommunale og kommunale planverk sikrer at ansatte og elever gjennom et representativt demokrati blir sett og hørt.

Opplæringsloven legger premissene for reell elevmedvirkning gjennom elevråd, skoleutvalg og skolemiljøutvalg. De ulike grupperingene har ulike roller og interesser og dermed også motstridende normer og mål. Rektor blir innenfor denne forståelsesrammen leder for de demokratiske prosessene og skal sikre at alle kommer til ordet og at innspill til syvende og sist påvirker beslutninger på vegne av flertallet. I "Gausdal-saken" i 2008 ba Elevorganisasjonen Fylkesmannen i Oppland om en pedagogisk vurdering av de innskjerpede ordensreglene som førte til avvisning av elever fra klasseromsundervisningen, blant annet hvis de kom for sent til timen. Utdanningsdirektoratet ga elevene medhold og fastslo at den rektorbestemte praksisen var ulovlig. Saken ble fulgt opp av utdanningsminister Bård Vegard Solhjell i 2009, som endret direktoratets vedtak. Arbeidsgiver har riktignok styringsrett, men avgjørelser og beslutninger skal synliggjøre de avgjørelser som rektor tar i lys av sin formelle lederrolle.

Innenfor denne forståelsesrammen er interesserepresentasjonen en vesentlig logikk. Det representative demokrati finner vi på alle hierarkiske nivå i skolen. Lærerorganisasjonene har større innflytelse jo lengre man nærmer seg sentralt hold. For elevrepresentasjonen er det motsatt: Forhandlinger lokalt på den enkelte skole kan gi elever langt større gjennomslag i forhold til å få igjennom egne krav og interesser. Arbeidstidsavtaler for lærerne blir forhandlet sentralt, og kun presiseringer kan gjøres lokalt.

Forståelsen for og vektleggingen av det representative demokrati i skolen har lange tradisjoner. Skolen som organisasjon er i bunn og grunn demokratisk i den betydning at en av skolens fremste målsettinger er å gi elever demokratiopplæring slik at de kan opptre som gode borgere.

Hva gir endring? Og kriser? Det som kan skape endring innenfor et representativt demokrati er endring av sammensetning av utvalg, nye tillitsvalgte lokalt eller sentralt. Et eksempel på endring innenfor denne forståelsesramme er nedleggingen av lærerrådene på slutten av 80-tallet og overgangen til drøftingsmøte hvor rektor tar opp saker med de tillitsvalgtes representanter for de lokale lærerorganisasjonene. Lærerrådene fungerte som beslutningsorganer hvor saker ble stemt over og rektor måtte følge lærerrådets beslutning. Den nye ordningen med drøftingsmøter, innebar at lærergruppens makt ble innskrenket til fordel for rektors styringsrett.

#### **2.2.4 Forståelsesramme 4: Konkurrerende marked**

Innenfor denne forståelsesrammen blir skolen sett på som en tjenesteytende virksomhet som tar del i et konkurrerende marked. Skolen blir en del av et system som kan karakteriseres som kvasimarked (Olsen 2005).

Hvordan kommer deltakelsen i det konkurrerende marked til uttrykk i skolen? Partipolitisk flertall i regjering og Storting har påvirket blant annet privatskolars framvekst og tilbakegang. Høyresiden i norsk politikk har gjort privatskoler til politisk sak og i Høyre-regjeringer har det vært lagt til rette for en viss konkurranseutsetting. Fritt skolevalg - spesielt innenfor videregående skole - bygges på markedsprinsipper om at elever skal konkurrere seg inn på skoler gjennom sine karakterer. Har elever gode karakterer, kommer man inn – har elever dårlige karakterer, må man finne seg i å ta til takke med skoleplass på en annen skole. På denne måten skapes det i media oppfatninger om hva som er gode og dårlige skoler. Kvaliteten i skolen knyttes til antall søkere, rangering i nasjonale prøver og inntakspoeng. Disse attributtene fungerer som proxy for prisdannelsen i et marked. Dermed kan vi si at de videregående skolene eksempelvis i Oslo opererer på et kvasimarked.

Med Osloskolen i spissen har flere kommuner/fylkeskommuner gått over til stykkprisfinansiering som økonomisk tildelingsprinsipp til skolene. Økonomiske

incentiver etter teknikker fra det private næringsliv innføres (Olsen 2005). Rangering av skolars resultater i media er også med på å styrke styring av skolen med utgangspunkt i konkurrerende markedsprinsipper.

Denne forståelsesrammen forventer en sterk ledelse som spiller på lag med markedskreftene. Ekstern representasjon i skolens styrer – som for eksempel skoleutvalget - overvåker skolens kvalitet på det private næringslivs prinsipper og vilkår. Graden av vellykkethet og suksess måles etter evnen du som leder har til å tilpasse skolen til det konkurrerende marked. I denne forståelsesrammen omtales skolen som et kvasimarked – det vil si en ordning som har markedslignende trekk - men uten at en pris klarer markedet.

Innenfor denne forståelsesrammen kan skolen styres og endres som følge av påvirkning, press og forventninger fra politikere, brukere, nærmiljø, organisasjoner og andre samfunnsaktører. Skoler påvirkes av samfunnet. Myndighetene er ikke like tett på som innenfor den hierarkiske forståelsesrammen, men styrer gjennom incentiver og belønningssystemer som f.eks. individuell lønnsfastsettelse.

Avisoppslag kan virke normativt og føre til krav om endringer. Å finne sin skole på bunnivå i en offentliggjøring av nasjonale prøver, er ikke spesielt behagelig for noen rektor (Elstad 2009). Offentliggjøringen vil ha en betydning for oppfatningen i lokalmiljøet. Innenfor dette systemet er det tapere og vinnere. Kravet om økt kvalitet og skolens behov for anerkjennelse, vil medvirke til endring av praksis og strategier.

### **2.2.5 Oppsummering av de fire rammene - slutninger**

De fire rammene i Olsens modell rommer en kompleksitet som vi har behov for å ha med oss når vi skal forstå omfanget i rektorrollen. I tillegg ser vi også at rammene kan brukes til å forstå den historiske utviklingen når det gjelder styringen av skolen. Alle de fire rammene står fram som sentrale forståelsesrammer – både hver for seg og sammen. I masteroppgaven vil vi i hovedsak konsentrere oss om rammene for profesjonell og hierarkisk accountability. Den profesjonelle accountability gir viktige bidrag i forhold til å forstå læreres behov for faglig autonomi og selvstendighet og hva som både påvirker og truer den frie profesjonsutfoldelse. Både lærere og rektorer har i varierende grad behov for trygge strukturer og praksis som stabiliserer skolen og setter lite på spill. I Ottensens/Møllers rapport viser

analysen hvordan lærere og rektorer i stor grad framstår som tradisjonsbærere, og at det er få tegn til framvekst av en ny enhetlig profesjonsforståelse blant ledere og lærere som reflekterer forventningene i Kunnskapsløftet som styringsreform og den nye ansvars plasseringen (Ottesen og Møller:2011). Det er av avgjørende betydning for skoleledere å forstå hvilke mekanismer som fremmer og hemmer utviklingen.

Hierarkisk accountability er en forståelsesramme hvor det er viktig å ha med de historiske utviklingstrekkene. Et eksempel på dette er framveksten av New Public Management (NPM) og markedsbaserte organisasjonssystemer som sakte, men sikker tilpasses offentlig virksomhet. Denne framveksten ser vi også har betydning skolens utvikling og forståelsen av rektorrollen. (Christensen & Lægreid 2007). En skoleleder har sitt virke i spenningsfeltet mellom profesjonsstyring og hierarkisk accountability – noe som krever balansering og vurdering. Nye rapporteringsrutiner oppover i det hierarkiske systemet - enten til nasjonalt og/eller kommunalt/fylkeskommunalt nivå gjennom for eksempel nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og lignende - bidrar til et resultatfokus som ofte ikke støttes innad i det profesjonelle fellesskap. En viktig oppgave for en skoleleder blir å kommunisere begrunnelser og sammenhenger mellom de ulike forståelsesrammene slik at pålagte tiltak blir forståelige og får legitimitet. Uansett er det en vedvarende spenning mellom disse forståelsesrammene som vil skape utfordringer i utøvelsen av rektorrollen. Om rektor har en sterk forankring i en hierarkisk forståelse, vil hun/han sannsynligvis uansett møte utfordringer i forhold til styring og utvikling. Kompetanseutvikling av skoleledere for å sette de i stand til å håndtere kompleksiteten i arbeidsoppdraget, gjennomføres. Rektorutdanningen – initiert av Utdanningsdirektoratet med ulike utdanningsinstitusjoner som tilbydere – har som formål å utvikle kunnskap og kyndighet som gjør skoleledere i stand til å analysere, forvalte, utvikle og vurdere virksomhetene i tråd med skolens mandat. Programmene skal *"kvalifisere studentene til å utvikle et handlingsrepertoar som skoleledere knyttet til dilemmahåndtering og kommunikasjon internt og eksternt"* (ILS: Hjemmeside/Rektorutdanningen).

Utdanningssystemet har vært og er i en brytningstid preget av endringer og omstillinger. Kvalitetsbegrepet i skolen har endret seg over tid og påvirkes spesielt av internasjonale trender. PISA- og TIMSS-undersøkelser har vist at Norge ikke har verdens beste skole. Stoltenberg sa i en tale i 2007 at: *"Dagens skole har to store utfordringer: Elevene lærer for lite i noen sentrale fag og de sosiale forskjellene er for*

stor” (Dagens næringsliv 28.7.2007). Fra et faglig, profesjonelt lærerståsted vil løsningen på denne utfordringen ofte være økt pedagogisk handlingsrom og mer tid. Innenfor en hierarkisk forståelsesramme vektlegges rapporteringer og testing. Andre vil mene at innføringen av markedsbaserte prinsipper vil gjøre skolene bedre og få de til å yte mer.

Vi bruker Olsens modell fortrinnsvis i forhold til den videregående skole og i forhold til lærere og skoleledere i den videregående skole, men den vil også ha en overføringsverdi til grunnskolen. Denne eventuelle overføringsverdien gjør vi imidlertid ikke eksplisitt i denne masteroppgaven.

## **2.3 REKTORROLLEN I ET LEDELSES- OG STYRINGSPERSPEKTIV**

I ledelseslitteraturen omtales ulike former for ledelse; endringsledelse, strategisk ledelse, verdibasert ledelse og personalledelse er noen av dem. De ulike formene åpner opp for innganger og perspektiver som belyser deler av ledelsesbegreper først og fremst brukt i privat sektor. I vår oppgave finner vi det hensiktsmessig å benytte to teoretiske begreper innenfor ledelsesfeltet - ledelse og styring. Dette er begreper som ofte blir brukt om hverandre når vi snakker om ledelse i skolen. Vi vil innledningsvis presisere hvordan vi forstår begrepene og i hvilken sammenheng vi finner det relevant å benytte dem. Vi vil også trekke linjer tilbake til de siste tiårene for å vise hvordan skillet oppsto.

Begrepet styring knyttes til kontroll, makt og et formelt lederskap. Nasjonal styring skjer, når f.eks. regjering og/eller nasjonale og fylkeskommunale myndigheter pålegger skolene å følge politisk vedtatte lover og retningslinjer. Politiske beslutninger omsettes til administrative tiltak. I dette styringsperspektiv blir rektor en formell leder. Som formell leder blir rektor et viktig redskap i myndighetenes virksomhet, og vi snakker om en hierarkisk linje som går ovenfra og ned – top-down.

I boken ”Ansvarlighet i skolen” betegnes styring som statens evne til å styre andre til å ville det staten vil (Langfeldt, Elstad, Hopmann 2008). Norske skoler blir styrt fra staten både på en direkte og indirekte måte. Noen ganger går styringslinjen fra staten og direkte inn i klasserommet. Gjennomføringen av nasjonale prøver er et



eksempel på dette. Ved en indirekte styring, sier Langfeldt, skjer det en dobbel transformasjon som karakteriseres ved at de som styres, opplever at ulike hendelser presenterer dem for ulike valgmuligheter. Disse impulsene kan man velge å forholde seg til, og man velger gjerne dem som åpner opp for handlingsrom som stemmer overens med hva man selv ønsker å oppnå (Langfeldt et al 2008). Indirekte styring skjer blant annet når staten gir et oppdrag videre til kommune eller fylkeskommune. Ved indirekte styring vil stat og kommune påvirke hverandre, oppdraget vil bli tolket og ulike valgmuligheter kartlagt før man velger hvordan oppdraget skal utføres. Skoleeier kan også gi oppdraget videre til den enkelte skole slik at det blir opp til rektor å tolke hvordan det skal omsettes til konkret handling.

Rektors oppgave innenfor dette styringsperspektiv blir å få medarbeidere til å arbeide i tråd med vedtatte retningslinjer. Målstyring med resultatkontroll er et viktig element her. Det forventes at rektor har kontroll over blant annet resultatene og at de oppnås gjennom oppfølging av fastsatte mål for virksomheten. Stefan Hopmanns tabell nedenfor viser de ulike styringsnivåene og hvilke strukturer, prosesser og resultater som er avgjørende på det enkelte nivå.

	Struktur	Prosess	Resultat
<b>Nasjonalt nivå</b>	Hvilke strukturelle muligheter finnes?	Hvordan forventes oppgaven løst?	Hvilke resultater kontrolleres, og hvordan?
<b>Regionalt nivå</b>	Hvilke redskaper mm tas i bruk?	Hvilket handlingsrom har eieren/ledelsen?	Hva kan en gjøre når målene ikke nås?
<b>Lokalt nivå (skolens praksis)</b>	Hvordan kan/bør skole og undervisning organiseres?	I hvilken grad kan prosessen påvirkes?	Hvordan måle/synliggjøre kvalitet?

Figur 2 (Kilde: Hopmann i Langfeldt et al 2008)

Når det gjelder ledelsesbegrepet, forstår vi den delen av styringen som foregår internt i en organisasjon og de prosesser som skjer innad når myndighetens vedtak skal omsettes. I skolen kan begrepet pedagogisk ledelse brukes om denne type prosesser. En stor og viktig del av rektors arbeid knyttes til å lede pedagogiske prosesser og sikre at gode relasjoner skapes i samspillet leder-lærer og lærer-lærer for å nå virksomhetens mål. For rektor innebærer dette et ansvar for å motivere og trekke alle med i skolesamfunnet, være visjonær og initiativrik og legge til rette for en kollektiv læring (Møller og Fuglestad 2006). Flere teoretikere – som f eks Wadel - skriver at det som kreves for å lykkes med pedagogisk ledelse er et relasjonelt perspektiv (Wadel 1997). Relasjonell ledelse kan være et nødvendig perspektiv når

refleksjons- og læringsprosesser skal initieres og ledes. Skal rektor lykkes med å få lærere med på å følge opp fastsatte mål for virksomheten, skjer dette som regel gjennom motivasjon, inspirasjon, tilrettelegginger og relasjonelle tiltak.

Ser vi på utviklingen innen det norske skolesystemet de siste tiårene, settes begrepene ledelse og styring i ytterligere perspektiv. Årene har vært preget av en viss reformintensitet – dog med minsket styrke de siste årene. Reformen som R94 og L97 har vært omfattende skolereformer som både har medført struktur- og innholdsendringer. Da Kunnskapsløftet skulle innføres, ble det sagt at det ikke skulle dreie seg om en reform, men en justering av R94 og L97. Kunnskapsløftet førte imidlertid til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 og omfattet fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring.

New Public Management (NPM) kan i følge Karlsen forstås som en fellesbetegnelse for den internasjonale reformbølgen innenfor styrings- og forvaltningsvirksomhet som tok til på 90-tallet (Karlsen 2002). NPM hadde i utgangspunktet en liberal og konservativ politisk forankring som brakte med seg vektlegging av individualisme, økt valgfrihet til individet, krav om dokumenterte resultater, privatisering og markedsorientering (Karlsen 2002). Langfeldt påpeker at denne globaliseringen tvinger fram større vekt på målbare resultater, og de økende kravene er knyttet til samfunnsutviklingen og til den tillit som offentlig skole må ha (Langfeldt i Møller 2006). Det er en tendens til en import av styringsmodeller fra privat næringsliv som kobles til nasjonale skoletradisjoner. Denne importen er ikke uten videre uproblematisk. Utdanningssektoren omfatter mange ulike aspekter som må hensyntas når nye styringsordninger skal dannes (Hood i Langfeldt 2008). Å bruke kun resultatoppnåelse – for eksempel gjennom PISA og TIMSS – som styringsredskap for skolen er ikke tilstrekkelig fordi resultatene har behov for å bli tolket inn i en didaktisk sammenheng innad i det profesjonelle fagfellesskapet.

Hood utarbeidet på 90-tallet to ledelsesdoktriner med bakgrunn i problematikken ved innføring av NPM i offentlig sektor (Hood i Langfeldt 2008). For det første skal offentlig virksomhet holdes klart avgrenset fra privat sektor med hensyn til blant annet organisasjonsdesign, arbeidsmetoder, belønningssystemer. For det andre bør det skapes en motstandskraft i systemet for å hindre direkte

politisk inngripen. Hood mener videre at tendensen har vært motsatt av ledelsesdoktrinene – noe som kommer til uttrykk gjennom at offentlig sektor adopterer og etterligner måten privat sektor driver sin virksomhet (ibid). Dette kommer blant annet til uttrykk når offentlig sektor tar til seg markedsbaserte løsninger som bidrar til at skolene konkurrerer med hverandre innad. Faren ved en slik sammenveving av sektorene, er at accountability ikke blir tilstrekkelig klarert eller tilpasset vårt utdanningssystem. I tillegg er det en viss fare for at ansvarliggjøringen blir forskjøvet og selve ansvaret unngått fordi accountability blir et fremmedelement.

Utdanningsreformene på 1990-tallet hadde som mål å samordne utdanningssystemene nasjonalt og tilpasse de til internasjonale hovedtrender. Dette skjedde innenfor et målstyringskonsept. Som en del av tilpasningen til disse internasjonale trender, ble Norge deltaker i internasjonale undersøkelser som TIMSS og PISA (Elstad og Sivesind 2010). Det er undersøkelser som vurderer resultat kvaliteten i den norske skolen og sammenligner den internasjonalt. Allerede i 1988 etterlyste OECD et system for kvalitetsvurdering av norsk utdanning (Elstad og Sivesind 2010). Norske myndigheter har etter den tid bygget opp deler av et kvalitetssystem - blant annet Skoleporten, nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og krav til skoleeier om å ha egne kvalitetsutviklingssystemer. I Utdanningsspeilet 2011 stiller OECD seg positiv til den utviklingen som skjer på feltet i Norge. Spesielt blir det som blir betegnet som en sterk politisk vilje til å prioritere evaluerings- og vurderingsspørsmål i skolesektoren. OECDs ekspertgruppe opplever at det er bred enighet i sektoren om at disse områdene må prioriteres for å bedre kvalitetsutviklingen i skolen og for elevenes læring. De trekker fram at det har skjedd en betydelig utvikling siden 2004 – blant annet innføring og videreutvikling av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. De peker videre på at det er utviklet flere verktøy og prosedyrer for kvalitetsvurdering – for eksempel brukerundersøkelser, nasjonale prøver og kartleggingsprøver, og flere prosjekt og initiativ for å fremme vurderingsarbeidet i norsk skole, både på elevnivå og på skolenivå (Udir: Utdanningsspeilet 2011). Dette er tiltak og verktøy som støtter enkeltskoler i arbeidet med vurdering og kvalitetsutvikling, og Norge får positiv tilbakemelding for sin tilnærming til kritikken fra 1988 – for å ha en balansert tilnærming ved å ivareta både for behovet ansvarliggjøring (accountability) og forbedringsarbeid (det skoleinterne).

Det internasjonale begrepet accountability har fått betydning i norsk skole og for ledere i vår skole. I teoretisk forskning skiller man mellom begreper som "accountability" og "governance" (Pierre & Peters 2000). Det siste begrepet knyttes til det norske ordet styring. Governance kan man se i nasjonal, styring av skolen gjennom statlig, fylkeskommune og kommune – for eksempel gjennom lover, regler. (Langfeldt 2008). Innenfor dette accountability-begrepet blir elevens resultater et mål for skolens kvalitet. I Olsens modell finnes det flere ulike forståelsesrammer for ansvarliggjøring (accountability). Gjennom profesjonell accountability vektlegges profesjonaliseringen av aktørene i skolen, den gode praksis og den enkeltes ansvar. Den hierarkiske accountability peker på skolen som et instrument for nasjonale, politiske agendaer. Olsen ser også skolen innvevd i det konkurrerende marked hvor resultatoppnåelse ses i konkurranseøyemed. For rektors del handler det om at hun i større grad enn tidligere blir stilt til ansvar for skolens resultater og at dette innebærer å balansere mellom ulike forståelsesrammer.

Møller er også inne på at accountability-begrepet må ses i sammenheng med nye idealer for styring og ledelse og den effektiviteten man ønsker å få ut av rådende ressurser (Møller 2008). Den enkelte yrkesutøver og profesjon stilles til ansvar eller til regnskap for kvaliteten på den jobben de gjør og for resultatet. Hun mener også at det er behov for å ha en kompleks systemteori – kjennetegnet ved interaksjon og gjensidighet - som ramme for å forstå hva som skjer når skolen er enhet for ansvarsplikt. Møller sier videre at formen og styrken på interaksjonsmønsteret er nøkkelen til å forstå forholdet mellom enkeltindivider og organisasjonsatferd/organisasjonsendring (Møller 2008). Innenfor ansvarsstyringen innebærer det at man må samhandle mellom blant annet de ulike styringsnivåene, grupper og individer (Langfeldt et al 2008).

NPMs vektlegging av styringsperspektivet og formell ledelse medførte trolig et økt fokus på og oppgradering av ledelsesfunksjoner og fordelingen av ansvar. (Karlsen 2002). Rektorrollen gikk fra å være "den fremste blant likemenn" – primus inter pares - til en agent for myndighetene. Man kan spekulere i om målstyringen endret forholdet mellom lærer-leder og at denne trenden kan ha bidratt til å komplisere lærernes profesjonalitet og vanskeliggjøre forholdet mellom leder og lærer (Karlsen 2002). Årsaken til at forholdet mellom leder og lærer vanskeliggjøres, kan knyttes til at rektor fikk endrete oppgaver og ansvar når økt grad av

resultatoppnåelse ble vektlagt. Som følge av økt resultatkrav til rektor, har det også foregått en endring av organiseringen av ledelsen innad i skolen. Økt krav om rapportering, resultatoppnåelse har medført at rektor har delegert ansvar og myndighet blant annet innenfor personaloppfølging til et avdelingsledernivå. Som kommentert i innledningen var rektor i større grad å betrakte som "den fremste blant likemenn", mens rektorrollen på 90-tallet gikk over til bli oppfattet som representant for skoleeier og myndighet. Ansvaret for pedagogisk arbeid og oppfølging er ofte også et avdelingslederansvar. Dette fjerner rektor fra skolens kjernevirksomhet samtidig som idealet om en tilstedeværende og tydelig rektor i skolehverdagen er høyst levende. Tiltak som for eksempel skolevandring, undervisningsevaluering og ulike former for skolebasert vurdering gir skoleledelsen økt innsyn og fokus i læringsprosesser, men de kan i beste fall bidra til å styrke det relasjonelle mellom skoleleder og lærer og bidra til å minske følelsen av at leder "bare skal kontrollere" - som noen lærere uttrykker.

Som rektor ansvarliggjøres man på flere nivå. Erfaring tilsier at det nødvendigvis ikke er sammenheng mellom den innsatsen lederen legger inn og resultatet som kommer ut av den. Det er ingen enkel sammenheng mellom ledelse og resultater i skolen (Møller og Ottesen 2011). Det å prestere som leder innenfor et resultatorientert system, er vanskelig fordi det er mange faktorer som spiller inn og gjør forholdene både sammensatte og komplekse. På den ene siden er rektor skoleeiers representant som skal ivareta kvalitetskravene til god undervisningen, god personalledelse og fronte skolen du leder utad. På den andre siden skal du vise lojalitet, omsorg og være motivator for lærerne. Det sier seg selv at ikke alle kan bli fornøyde til enhver tid. Som rektor får man raskt erfaring i den balansekunsten det er å lede prosesser hvor interessene er kryssende og dilemmaene sammensatte. Møller og Ottesen hevder at rektor skal håndtere både måldilemmaer, resultatdilemmaer og endringsdilemmaer (Møller og Ottesen 2011). Når rektor i økt grad stilles til ansvar for skolens resultater, må forhold som bidrar til å svekke skolen, tas tak i. Det krever at man som rektor er i stand til å balansere lederskapet både mellom både hierarkisk og profesjonell accountability-styring. Rektorrollen er fylt med ideelle krav og forventninger som framstår som motsetningsfylte.

I delrapport 3 "Underveis, men i svært ulikt tempo" løfter Møller og Ottesen fram denne problemstillingen (Ottesen og Møller 2010). Funn i undersøkelsene som

er gjort, forsterker at Kunnskapsløftet som reform er preget av spenninger mellom politisk styring og profesjonsstyring, mellom sentralisering og desentralisering. Man blir som leder i langt større grad enn tidligere stilt til ansvar i forhold til en hierarkisk accountability gjennom tilsyn, nasjonale prøver, forskjellige typer brukerundersøkelser og lignende.

Møllers modell nedenfor viser eksempler på noen motsatser innenfor sentrale styringsdilemmaer. I likhet med Olsens figur er det motsetninger mellom hierarkisk styring og profesjonell autonomi, mellom kravet om både forandring og stabilitet.

Reflekterende praksis	VS	Tilgjengelighet og akutt problemløsning
Hierarkisk styring		Selvstyring – profesjonell autonomi
Krav		Støtte
Forandring		Stabilitet

Figur 3. Eksempler på styringsdilemmaer (Møller 1996)

I dette kapittelet forsøker vi å skape en teoretisk begrunnelse rektorrollen sett i et ledelses- og styringsperspektiv. Å se rektorrollen i et slikt perspektiv, åpner opp for et spekter av dilemmaer og ideelle krav. I likhet med Olsens modell dreier det seg i hovedsak om å hente forklaringsmodeller både innenfor en hierarkisk og en profesjonell accountability. Innføringen av NPM har forsterket dette skillet og bidratt til økt vektlegging på resultatstyring. Importeringen av organisasjonsmodeller og styringsmekanismer fra privat sektor til offentlig sektor, kan ha bidratt til å forsterke hvordan styringsperspektivet og forventninger ovenfra over tid har påvirket rektorrollen og gjort den mer sammensatt og kompleks. Myndighetene har klare forventninger om rektor skal lede en dynamisk og utviklingsorientert skole som tilpasser og utvikler seg i samspillet med det samfunnet den er en del av.

## 2.4 REKTOR OG DET PEDAGOGISKE LEDERSKAPET

I dette kapittelet vil vi teoretisk undersøke hva som ligger i begrepet pedagogisk ledelse. Videre vil vi forsøke å skissere hvilke dilemmaer et slikt lederskap medfører i vanskelige personalsakene. I forhold til oppgavens

problemstilling finner vi dette relevant fordi vi antar at i vanskelige personalsaker kan det dreie seg om ansatte som på en eller annen måte ikke gjør det som forventes innenfor det profesjonelle, pedagogiske fellesskapet.

Som vi har omtalt i forrige kapittel, beveger rektor seg hele tiden mellom "leadership" (gi retning) og "management"/administrasjon. Kravet og forventninger om å oppnå gode resultater i skolen, bidrar både til å styrke styringsregimet, men også til styrking av det profesjonelle arbeidsfellesskapet. I Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet 2010) som behandler ungdomstrinnet i grunnskolen, påpekes det at skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Dette innebærer at skolen legger til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid i et faglig, profesjonelle fellesskap. Tradisjonelt har lærersamarbeidet vært et viktig element i det profesjonelle fellesskapet.

Med en lærende og dynamisk organisasjon mener vi en organisasjon hvor den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen skal kunne benyttes på en bedre måte for at opplæringen for eleven skal bli bedre. Fokuset i en lærende organisasjon, legges på personalets læring. Læringen skal skje gjennom det daglige arbeidet og videreformidles gjennom arbeidsfellesskapet. Her ligger også at kunnskap ikke må ikke privatiseres, og at dialog er et nøkkelbegrep. Begrepet lærende organisasjon ble utviklet mot slutten av 80-tallet, og det vises ofte til Peter Senges teori om de fem disipliner. (Senge 2006). I Senges teori rundt lærende organisasjoner sies det at ledelse er nødvendig for å sikre en felles forståelse i organisasjonen, og at lærende organisasjoner kjennetegnes av at det foregår kontinuerlig læring (Senge 1998). Et annet kjennetegn i Senges definisjon er at det i en lærende organisasjon finner sted både individuelle og kollektive læringsprosesser. Gjennom tydelig og kraftfull ledelse skal rektor legge til rette for prosesser som fremmer dialog og refleksjon slik at alle i organisasjonen utvikler en felles forståelse for hva man arbeider mot og hvordan arbeidet skal gjennomføres.

I Opplæringsloven § 9-1 er det nedfelt at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Vi avgrenser det pedagogiske lederskapet til å gjelde elevenes og lærernes læringsarbeid. Det pedagogiske lederskapet dreier seg blant annet om systematisk å følge opp vurderings- og læringsprosesser, utvikle gode strukturer og betingelser for læring, arbeide med

normer for å regulere atferd, begrunne den pedagogiske virksomheten ved skolen, legge til rette for dialoger og samtaler omkring det pedagogiske arbeidet ved skolen.

I Stortingsmelding nr. 19 (2009-10) sies det at:

*”Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis”* (Kunnskapsdepartementet 2009).

Her påpekes det at elevens læring skal stå i fokus og at organisasjonen skal være både lærende og dynamisk. Måten dette skal skje på, er at alle aktører i skolesamfunnet øver en gjensidig og positiv påvirkning på hverandre. Den ideelle organisasjon er krevende å oppnå fordi det ideelle befinner seg et stykke fra den opplevde virkeligheten. I den videregående skole er ansvaret for den pedagogiske utviklingen som oftest delegert til avdelingsledere – nivået under rektor. Ansvaret for gjennomføringen av forbedringsarbeidet med den pedagogiske praksis, er gitt til avdelingsledere. Styringsspennet kan bli stort på spesielt på skoler med mange ansatte og elever – noe som kan medføre at det kan gå tid før det tas tak i dårlig lærerpraksis.

I tråd med de tanker omkring pedagogisk ledelse og skolen som en lærende organisasjon vi finner i Stortingsmeldinger og statlige og fylkeskommunale styringsdokumenter, støtter vi oss til Tian Sørhaugs definisjon av ledelse:

*”Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta”* (Sørhaug 1996:45)

Sørhaug tegner et bilde av ledelse som en sosial prosess og videre som en vertikal prosess som er åpen i begge ender og hvor ledelsen må få og ta makt og tillit både ovenfra og nedenfra (Sørhaug 1996). Selve makt- tillitsforholdet vil vi komme tilbake til i neste kapittel. Investering i relasjoner - gjennom blant annet individuell lønnsfastsettelse – er i ferd med å bli en vanlig økonomisk logikk. Kuvaas går nærmere inn på dette ved å presentere to hovedtilnærminger til hvordan organisasjoner kan forvalte sine menneskelige ressurser i en organisasjon (Kuvaas 2009). Den ene tilnærmingen - hard eller økonomisk rettet HRM – baserer seg på en oppfatning av at ansatte stimuleres til økt arbeidsinnsats gjennom ytre motivasjon –



som individuell lønn og bonusordninger. Innenfor myk HRM skal de psykologiske og sosiale bånd mellom ansatte og ledelse styrkes. Sentrale tiltak som involvering, utviklende arbeidsoppgaver og karriereutviklingsmuligheter skal bidra til at ansattes indre motivasjon økes og slik at man yter det lille ekstra for bedriften. Disse tilnærmingene har sitt opphav i teorier om organisatorisk effektivitet, organisatoriske resultatmål og menneskelige ressurser i en organisasjon, og inkluderer teorier om hva som motiverer ledere og medarbeidere og hvordan ledelse og organisering utøves. Innenfor diskursen knyttet til det profesjonelle lærerfellesskap, har økonomisk betingete incitamenten liten plass. Fellesskaps- og enhetstanken i skolen er sterk og læreres motivasjon til å yte ekstra ligger i å skape en skolefaglig kvalitet som er definert av profesjonen selv (Olsen 2005).

I de vanskelige personalsakene ser vi ofte at ansatte har definert seg ut av det faglig og profesjonelle fellesskap eller at den aktuelle læreren bidrar negativt i dette fellesskapet – gjennom for eksempel å være for dominerende i faggruppen på en måte som ikke tjener skolens planer og agenda, får med seg resten av personalet på sine tanker og idéer, opptrer illojalt i forhold til ledelse. Dette har som regel foregått over tid. Som rektor og personalleder, er vanskelig å få disse lærerne til å forstå sin rolle og påvirkning på andre.

Sørhaug er inne på at relasjoner er gjenstridige eiendomsobjekter (Sørhaug 2004). Eiendomsrett til sosiale relasjoner impliserer at man kan eie personer. Dette er en aktuell observasjon i de vanskelige personalsakene. Noen lærere ønsker ikke å gå inn i de sosiale relasjoner av mange ulike grunner. Dette er uheldig med tanke på utvikling av det profesjonelle fagfellesskapet.

Det er sentralt å forstå forbindelsen og sammenhengen mellom ledelse og hvordan kunnskapsutvikling i skolen foregår. Relasjoner blir en forutsetning for læring. Dersom vi trekker denne forståelsen av læring til organisasjonsperspektivet, tydeliggjøres det at læring handler om deltaking – den deltakende kunnskapsutvikling (Roald 2010). Å tenke og handle innenfor det sosiale og kulturelle fellesskapet vi er en del av, kan føre til vekst og utvikling for en selv, organisasjonen man er en del av og for elevene. Læring foregår i et dynamisk samspill mellom personer som er virksomme innenfor en sosial praksis. Læringssituasjoner inngår i et komplisert samspill mellom samfunn, organisasjon og individ.

Når det gjelder forholdet ledelse og oppnåelse av resultater, hevdes det at god ledelse på alle nivå i skolen kan være avgjørende for elevenes læringsresultater (Møller og Ottesen 2011). Møller og Ottesen hevder videre at rektor har en særlig betydning når det gjelder å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold – noe som i neste omgang påvirker elevenes læringsutbytte (ibid). Igjen tydeliggjøres at interaksjonen mellom aktørene i en skole er viktig for elevenes læringsutbytte. God ledelse knyttes til et samspill og en gjensidig tilpasning mellom ulike aktører i skolen.

Pedagogisk ledelse i skolen omfatter de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. Denne definisjonen av begrepet innebærer at lærerne har en viktig pedagogisk lederrolle i forhold til elevgruppene. De formelle lederne i kraft av sin posisjon har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser. (Møller et al 2009).

Hvilke verdier og holdninger kreves av en lærer for å kunne leve og utvikles innenfor det relasjonelle fellesskapet? Skoleledelsen er ofte lite tydelige og konkrete når det gjelder hvilke profesjonskrav man setter til en lærer som skal fungere innenfor et relasjonelt og profesjonelt fellesskap. I stillingsannonser for lærere konkretiseres de kravene man setter til en profesjonell medarbeider innenfor det pedagogiske fellesskapet. Gode samarbeidsevner og evne til å arbeide i team er gjennomgående krav. I andre annonser står det kun at personlig egnethet vil bli tillagt vekt. Skal den gode lærerpraksis være ideal for ansettelser, bør skoleledere være tydeligere i rekrutteringsarbeidet. Læreres evner og motivasjon til deltakelse i et utviklende fellesskap er viktig for elevenes læring.

Når det gjelder rektors rolle og ansvar innenfor det pedagogiske fellesskap, er dette i stor grad delegert til et avdelingsledernivå i den videregående skole. Idealet om den lærende organisasjon holdes levende gjennom de gode intensjoner i ulike Stortingsmeldinger og støtter opp under visjonen om profesjonell accountability (O`Day 2002). Utviklingen av pedagogisk ledelse forutsetter at skoleledere inntar et relasjonelt perspektiv på ledelse slik at gode interaksjoner mellom aktørene i skolen ivaretas og at lærere bidrar innenfor det faglige og profesjonelle fellesskap.

## 2.5 REKTORROLLEN I ET MAKT- OG TILLITSPERSPEKTIV

Et av forskningsspørsmålene vi skal forsøke å belyse i vår oppgave er hvordan rektorer balanserer bruken av makt og tillit i vanskelige personalsaker. Vi har i de foregående kapitlene teoretisk drøftet hvordan rektorer forholder seg til kvalitetskrav både fra myndigheter, men også til de kvalitetskrav som skapes internt i egen organisasjon. I det følgende skal vi se nærmere på det makt - tillitsperspektivet som rektor må balansere innenfor. All ledelsesvirksomhet innebærer en kontinuerlig håndtering av makt og tillit, og det er mange forhold som spiller inn og som skal håndteres.

Legitimitet, autoritet og lojalitet er sentrale teoretiske begreper når makt – tillitsperspektivet drøftes. Max Weber så byråkrati og makt som sosiale fenomener. I hans tenkning skilles det mellom makt og herredømme. Makt forstås som legitime relasjoner der noen styrer og andre blir styrt eller hersket over (Weber 1973). Legitimitet knyttes til det å inneha autoritet som igjen handler om kommunikasjon og forventninger. Tar vi dette ned til ledelsesfeltet i skolen, er rektor gitt innenfor noen områder gitt legal makt nedfelt i arbeidskontrakten mellom seg og sin arbeidsgiver. Til tross for dette, må selv den legitime makten vedlikeholdes. Ansatte kan velge ikke å forholde seg til rektors legitime makt. Den legale makten må hele tiden vedlikeholdes og den er lite verdt dersom det ikke er tillit mellom rektor og ansatte. Tillit opparbeides ikke en gang for alle, men må kontinuerlig opparbeides og vedlikeholdes i samarbeid med alle grupper av ansatte – for eksempel lederteam, lærergrupper, elever, foreldre, kontorpersonele. Ledelse er knyttet tett opp til utfoldelse og forvaltning av makt, autoritet og tillit.

Vi har tidligere vist at rektorrollen er sammensatt og komplisert sett i lys av et ledelses- og styringsperspektiv. Man skal forholde seg til myndighetenes lover og retningslinjer som i neste omgang skal omsettes i skolen som er et profesjonelt fellesskap. Møller hevder at dette gjør maktaspektet ved rektors formelle ledelsesfunksjon, sammensatt og motsetningsfylt (Møller 2004). I rektorrollen kan man oppleve hvordan makt og tillit hele tiden både truer og utfordrer hverandre. Rektors formelle makt vil alltid true og utfordre tilliten til de man er satt til å lede. Verken makten eller tilliten kan fungere på egen hånd fordi tilliten hele tiden er

avhengig av hvordan lederen utøver sin makt. Å få tillit handler også i stor grad om etikk og verdier.

Vi har tidligere sett på Sørhaugs definisjon av ledelse og at det til først og sist er en relasjon og en kontinuerlig bytteprosess. Han definerer også ledelse som grenseregulering og sier videre at en leder trenger makt for å kunne vedlikeholde og regulere grenser i egen organisasjon på en akseptabel måte (Sørhaug 1996). For å kunne vedlikeholde god ledelse med tanke på denne grensereguleringen, kommer man igjen tilbake til at dette forutsetter samhandling med åpne diskusjon på den ene siden og tydelig avgrensninger på den andre. Generelt er man som leder totalt avhengig av andre for å oppnå resultater.

Møller er - i likhet med Sørhaug - også inne på at makt handler om relasjoner til de man skal lede. Hun sier at som leder må man ha makt til å kunne påvirke og legge premisser. Grunnlaget for innvirkning og makt er legitimitet – noe som bygger på mellommenneskelig erfaring i sammenhenger der en over tid har utviklet gjensidige tillitsforhold (Møller og Fuglestad 2006). Møller trekker fram viktigheten av å se de kausale årsakssammenhenger mellom makt, tillit og legitimitet. Alle ledere utfører sitt arbeid innenfor et sosial fellesskap der samspillet med andre blir avgjørende for de praksisformene som utvikler seg.

Hva er rektors handlingsrom eller ledelsesrom innenfor en denne tenkningen? Ut fra det både Sørhaug og Møller påpeker, forstår vi det slik at det som gir rammen for rektors handlingsrom, baserer seg på hva man kan greie å få til gjennom kommunikasjon og etablering av tillit. Konkret innebærer dette en åpen, ærlig og ryddig holdning og gjennomføring av demokratiske prosesser. I forhold til problemstillingen hvor vi spesielt ser på hvordan vanskelige personalsaker utfordrer makt-tillitsforholdet, beskrives ofte "problemlærerne" som at de ikke responderer adekvat på normale demokratiske prosesser. Makt-tillitsforholdet lar seg ikke nødvendigvis balanseres på en rimelig måte.

Rektors handlingsrom inkluderer også samfunnet rundt – som f.eks foreldre/foresatte, samarbeidspartnere osv. De må også ha tiltro til at rektor gjør jobben sin. Tillitsforhold er også noe som må skje både på makro- og mikronivå. Sørhaug sier at som leder er det viktig å vise at normer og regler følges for at maktposisjonen skal oppleves som legitim (Sørhaug 2004). Gjennom å forholde seg til normer og regler legitimerer man maktposisjonen, og lojaliteten til leder blir vedlikeholdt. Grunnlaget

for å opprettholde og videreutvikle tilliten vil da være til stede fordi man aksepterer lederens makt og autoritet og grunnlaget for bygging av gode relasjoner er til stede.

Møller og Ottesen sier at ledelse er slik sett å forstå som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir. Som skoleleder må man kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse i organisasjonen. I tillegg til å ha et formelt mandat som leder, må man med andre ord som skoleleder bli godkjent, få oppslutning og tiltro fra dem man skal lede for å lykkes i utøvelse av ledelse (Møller 2011). Som skoleleder står du tett opp til makt og autoritet, og du er med andre ord avhengig av å oppnå andres tillit.

I dette kapitlet har vi forsøkt å vise at rektor må balansere mellom makt og tillit og at det er størrelser som det må hele tiden arbeides med for å vedlikeholdes. Hvorvidt rektors formelle makt blir akseptert og godkjent blant dem man er satt til å lede, avhenger i stor grad om hvordan rektor greier å ivareta tilliten. Legitimitet får man ved bygging av tillit over tid i mellommenneskelige relasjoner.

## 2.6 REKTOR SOM RETTSANVENDER I PERSONALSAKER

Sentrale styringssignaler fra regjering, Utdanningsdirektorat og skoleeier, har de siste årene vært at videregående skole skal jobbe aktivt og systematisk for å øke gjennomstrømningen og andelen bestått i videregående skole. Rektor er ansvarlig for at dette skjer. Rektor har som arbeidsgivers representant - styringsrett. Styringsretten innebærer at rektor kan organisere, lede, kontrollere og fordele arbeidet. Styringsretten er ikke lovhjemlet, men fastsatt i Høyesterett og anerkjent av partene i arbeidslivet. Elevenes beste skal være retningsgivende ved bruk av styringsretten.

I følge artikkel i "Skolelederen" (Skolelederen 2010), uttaler professor i arbeidsrett Bjørn Eriksen, at det er rektors plikt å utøve styring og ta upopulære avgjørelser når det er nødvendig. Han uttaler videre at *"du kan ikke tilby elevene de nest beste lærerne; du må skaffe de beste du kan få tak i"*. Han mener videre at

utøvelse av styringsretten er vanskelig fordi rektor vil befinne seg i et krysningspunkt mellom mange og delvis motstridende hensyn.

Rektor skal ivareta elevenes og arbeidstakers rettigheter i henhold til lover og regler og samtidig å balansere dette mot de økonomiske rammene skolen har. Rektor har ansvar for at opplæringen er i tråd med Opplæringsloven. Elevene skal tilbys et fysisk og psykisk miljø som fremmer helse trivsel og læring (jf oppl § 9a-1). Videre skal skolen blant annet bidra til å fremme danning og lærelyst. Elevene har rettigheter i form av medbestemmelse, og læreplanene i de enkelte fag er styrende for mye av det faglige innholdet lærerne skal undervise i. Det er videre et krav om at undervisningen skal tilpasses elever og grupper, for å legge best mulig til rette for læring hos elevene (jf oppl §§ 1-1 og 1-2). At alle elever skal få tilpasset opplæring er et svært krevende mål og det er også krevende å trekke opp en grense for når elevene får det de har krav på. Det må utøves en stor grad av skjønn fra rektors side fordi Opplæringsloven er forholdsvis vag på en del områder. Hva vil for eksempel "fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter" si i praksis? Når blir dette og liknende bestemmelser for dårlig ivaretatt av læreren? Når elever formidler at det er forhold rundt undervisningen de mener ikke holder mål, er rektor forpliktet til å gripe fatt i dette på en eller annen måte – enten det dreier seg om faglige eller psykososiale forhold. Særlig i saker som omhandler elevenes psykososiale miljø, er handlingsplikten uttalt både for skolens ansatte og i særdeleshet skolens ledelse (Udir-2-2010). Handlingsplikten innebærer at enhver ansatt ved skolen skal undersøke saken, eventuelt gripe inn og varsle skolens ledelse. Skolens ledelse avgjør hva som videre skal skje videre i saken, og foreta et forvaltningsmessig enkeltvedtak om eventuelle tiltak. Utdanningsdirektoratet har gjennom Fylkesmannen det siste året gjennomført tilsyn i hvordan skoler håndterer § 9a. Hvorvidt skolene har en rutine for klagebehandling som er kjent både for ansatte og elever, blir tillagt stor vekt. Slike rutiner kan ha lokale varianter, men elever og foresatte skal vite hvor klager skal rettes og hvilke rettigheter som følger med en klage. Dette kan om i utgangspunktet dreie seg krevende saker, og spesielt krevende kan det bli hvis det blir hevdet fra elever eller foresatte at lærere mobber eller trakasserer elever. I denne type saker er opplevelsen av situasjonen ofte svært forskjellig beskrevet av de involverte parter, og det kontradiktoriske prinsipp innebærer at begge versjon har krav på å bli nøye vurdert.

Arbeidsgiveransvar for lærerne ligger også hos rektor. Arbeidstakere har rett på et fullt forsvarlig arbeidsmiljø (jf aml § 4-1). Som et ledd i dette skal arbeidstakere ikke utsettes for diskriminering og trakassering og arbeidstakers integritet og verdighet skal ivaretas (jf aml §§ 13-1 og 4-3). Arbeidsmiljøloven åpner for oppsigelse dersom det er saklig grunn for dette (jf aml 15-7) eller avskjed hvis arbeidstaker har gjort seg skyldig i grovt pliktbrudd eller vesentlig mislighold av arbeidsavtalen (jf aml § 15-14). Det er derfor interessant å se nærmere på hvilke muligheter rektorer mener de har for å si opp lærere sett i forhold til bestemmelsene i loven. Det ligger formelt ikke i rektors fullmakt å si opp en arbeidstaker. Det er imidlertid rektors ansvar å sette i gang prosesser som kan føre til advarsler og oppsigelse. Bjørn Eriksen mener at en slik prosess bør vare i tre til fire måneder. Erfaringsmessig tar prosessen betydelig lengre tid, og i følge det Eriksen kjenner til, er fortsatt ingen lærer sagt opp på grunn av for dårlige pedagogiske evner (Skolelederen 2010).

Vi stiller spørsmålet om rektor har et handlingsrom som gjør at det er mulig å finne løsninger hvor både elever og arbeidstakere opplever at deres rettigheter blir ivaretatt? Sakene blir krevende, både på det pedagogiske, arbeidsgivermessige og det økonomiske plan, nettopp fordi problemstillingene befinner seg i et område der to parter har rettigheter som blir motstridende når det ikke oppnås consensus. Hvem har "retten på sin side"? Eleven som fremsetter anklager mot læreren og påberoper seg rettigheter hjemlet i opplæringsloven med forskrifter, eller læreren som påberoper seg rettigheter hjemlet i arbeidsmiljøloven?

Få saker kommer så langt som til rettssystemet. Saker hvor arbeidstaker misligholder arbeidstidsavtalen eller hvor kvaliteten på undervisningen ikke er god nok, har tradisjonelt blitt håndtert lokalt på skolene. Rektor blir altså den nærmeste til å få løst denne type saker som i mange tilfeller blir omfattende og uoversiktlige. Sakene trekker ut i tid, gjerne over flere år. Det er ikke uvanlig at rektorer "arver" gamle saker når de tilsettes, og de må til dels gå løypa opp på nytt for å få nødvendig innsikt i problemstillingene. Welstad slår i sin artikkel "skoleledere som rettsanvendere" fast, at skolejussen er en krevende øvelse (Welstad i Møller og Ottesen 2011). Det er ikke vanskelig å være enig med ham i at det sannsynligvis er svært krevende å orientere seg i dette landskapet for rektorer som stort sett ikke er jurister. Welstad sier videre at *"For skoleledere innebærer det en ikke ubetydelig*

*ekstra arbeidsinnsats å sørge for at deres argumentasjon har tilstrekkelig rettslig forankring*” (ibid:128). Det vil være rimelig å tro at å bruke mye tid på denne type saker, vil påvirke hvordan rektorene på generell basis mener at de mestrer jobben som skoleleder. I sin artikkel ”Rektorenes trivsel og frustrasjoner” (Bedre skole 2011), peker Roger Andre Federici på at hans studie kan tyde på at det er en sammenheng mellom rektorenes tidsbruk og deres egen mestringsforventning. Videre sier han at rektorer med lav mestringsforventning innenfor pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og psykososialt miljø, er mer utsatt for utbrenthet og at i en hverdag preget av dilemmaer og mangel på tid, er rektorenes mestringsforventning svært viktig. Welstad peker på nettopp tidsaspektet i slike saker, ved at han mener at de bør løses raskt og likevel bli grundig behandlet (Welstad i Møller og Ottesen 2011). Tidsaspektet understøttes ved at slike saker er preget av motstridende interesser og til dels sterke følelser både fra elevers, foresatte og læreres side. Alle er derfor tjent med en rask saksgang.

Lærerens interesser blir i første omgang ivaretatt via tillitsvalgte i sine respektive fagforeninger. Tillitsvalgtes håndtering av sin rolle kan på mange måter være avgjørende for konfliktnivået. Fagforeningenes legitimitet hviler på at deres medlemmer opplever seg ivaretatt, men også at de forholder profesjonelt til lov- og avtaleverk. En tillitsvalgt skal ivareta fagforeningen som profesjonell aktør i skolesamfunnet generelt og vil dermed måtte forholde seg til rektors styringsrett og rektors vurdering om en lærer leverer god nok kvalitet i klasserommet. Det er grunn til å anta at fagforeningene har interesse av at deres medlemmer består av et godt og profesjonelt lærerkorps for å ha godt grunnlag når lærerens lønns- og arbeidsforhold skal forhandles.

Hvis det går en viss tid og det ikke blir oppnådd consensus selv med tillitsvalgte ved sin side, vil arbeidstaker ofte søke juridisk støtte. Når dette skjer, er veien kort til at eksterne instanser kobles inn, som for eksempel Arbeidstilsyn og Likestillings- og diskrimineringsombud. Til støtte for læreren, fremføres det ofte argumenter som tar utgangspunkt i arbeidstakers rettigheter i følge Arbeidsmiljøloven. Det kan være argumenter som henviser til arbeidstakers rett til et fullt forsvarlig arbeidsmiljø og fravær av trakassering og diskriminering. Eksempler kan være at arbeidstaker mener seg utsatt for usaklige kontrolltiltak, forskjellsbehandling og endringsoppsigelse. Vinklingen fra den lærerens side blir da



at rektor i sin saksbehandling, og på andre måter, har krenket lærerens rettigheter og dermed brutt bestemmelsene i Arbeidsmiljøloven.

Som et eksempel på en oppsigelsessak hvor det ble avsagt dom i arbeidstakers favør, var en sak fra Telemark januar 2011 (Aftenposten 27.1.2011). Læreren var oppsagt etter at han ved to tilfeller hadde brukt fysisk makt mot elever på en kritikkverdig måte. Da saken ble ført for retten, ble oppsigelsen kjent ugyldig, og læreren ble tilkjent erstatning, da det etter rettens mening var deler av prosessen som ikke hadde vært godt nok håndtert av skolen ledelse.

Dette underkapittelet har hatt som mål å peke på utfordringene rektorene har knyttet til sin rolle som ivaretagelse av flere kontradiktoriske hensyn, fra et legalt perspektiv. Som en oppsummering på disse utfordringene, peker vi på at rektor for det første, ut i fra en skjønnsmessig vurdering, skal ta avgjørelser om å sette inn tiltak ovenfor lærere grunnet for dårlig yrkesutøvelse. Det er ofte vanskelig å finne "harde fakta" som underbygger, uten særlig grad av tvil, at læreren ikke presterer godt nok som pedagog. Som andre utfordring skal rektor i den samme saken ivareta et kontradiktorisk hensyn, lærerens rettigheter. For at rektors argumentasjon skal inneha legitimitet, blir tredje utfordring å håndtere saken i henhold til lover og regler i alle deler av saksbehandlingen.

## **2.7 VÅR TEORISYNTSE**

Vi har argumentert for at de fire rammene til Olsen kan brukes til å forstå hvilke former for styring ledelse av skolen befinner seg innenfor. De kan også benyttes til å skape forståelse for og strukturere den kompleksiteten som rektor og skoleledelse i den videregående skole må forholde seg til i sine lederskap. Rammene kan også brukes til å forstå viktige historiske utviklingstrekk i styring av skolen – noe som ikke er hovedfokus i vår masteroppgave. Alle fire rammene er sentrale når det gjelder styring av skolen. Vi forutsetter at de fungerer side om side og sammen – selv om styrkeforholdet vil kunne variere mellom skoleeier og skoler. I vårt teoriperspektiv har vi valgt å belyse rammene ytterligere ved å se på rektorrollen i forhold til tema som vi mener er relevante i forhold til vår problemstilling.

Den hierarkiske accountabilityen framstår tydelig i vårt teoribidrag. Vi oppfatter at utviklingen av nasjonale og fylkeskommunale styringsformer de siste årene har hatt en konsentrasjon innenfor nettopp denne accountability-formen. Nasjonale prøver, elevundersøkelsen og lignende, er eksempler på dette. Vår antagelse er at både hierarkisk og konkurrerende markedsaccountability har blitt sterkere framtrædende i norsk utdanningssystem de siste årene som følge av utviklingen av nasjonale kvalitetsutviklingssystemer med tilsyn, nasjonale tester, internasjonale målinger og lignende. Innenfor en hierarkisk forståelsesramme blir rektor gitt en formell makt, og han/hun blir et viktig redskap for myndighetens virksomhet for å oppnå vedtatte mål. Det knyttes forventninger til at rektor har kontroll over resultatene. For rektorrollen innebærer dette økte krav i forhold til resultatoppnåelse – noe som videre innebærer krav til lærerne om å prestere. Tiltak som for eksempel undervisningsevaluering og resultatorienterte medarbeidersamtaler viser - sett ut fra hierarkisk og konkurrerende markedsaccountability - en utvikling av en prestasjonskultur. Sterk hierarkisk og konkurrerende markedsaccountability antar vi til syvende og sist vil få konsekvenser for lærere som ikke fungerer i klasserommet. Denne utviklingen vil også trolig i større grad forvente mer av rektor som rettsansvender. De lovverkene skolene forholder seg til – i hovedsak Arbeidsmiljøloven og Opplæringsloven - er retningsgivende og er gjenstand for vurderinger.

Våre antagelser er at rektorene på en eller annen måte påvirkes av både hierarkisk og konkurrerende markedsaccountability, i håndteringen av vanskelige personalsakene. Vi spør om det er slik at tilpasningen til internasjonale trender har nådd klasserommet? Viss ja, bør det i så fall ikke ha skjedd mer innenfor kvalitetsutvikling i klasserommet? Snakker vi kun om idealer og ideelle føringer? Disse styringsformene har eksistert i relativt kort tid. Selv om dokumenter og organisasjonsmodeller er preget av nasjonal og fylkeskommunal accountability, kan det hende at det enda ikke er implementert på grunnplanet. Hopmanns tabell (s 25) viser de ulike styringsnivåene og hvilke strukturer, prosesser og resultater som er avgjørende på det enkelte nivå. Vi antar at lokalt nivå sakte, men sikkert vil tilpasses en hierarkisk accountability. Her spiller også skoleeiers vektlegging og tydelighet i forhold til denne formen for styring (Elstad 2008).

Den andre rammen som framstår tydelig i vårt teoribidrag knyttes til profesjonell accountability. Tradisjonene i norsk skole er sterke i forhold til å se på skolen som en selvstendig organisasjon som preges av sterk, intern styring. Hovedfokuset for rektor innenfor denne rammen er å være leder av det profesjonelle fagfellesskapet. Dette belyser vi nærmere i avsnittet om rektor og det pedagogiske lederskapet. Fokuset i en lærende organisasjon legges på personalets læring. Ledelse i denne sammenhengen knyttes til relasjons- og tillitsbygging. Innenfor denne forståelsesrammen handler skolen om noe mer enn kun produksjon av resultater. Mekanismene i den profesjonelle ansvarliggjøringen er forskjellige fra den profesjonelles. Autonomi og ekspertise er viktige prinsipper i en skolekontekst innenfor den profesjonelle ansvarliggjøringen, og ansvarliggjøringen vil måtte ta utgangspunkt i skoleatferd (Elstad 2008).

Juridisk er det vanskelig å finne eksempler på at lærere er avskjediget på grunn av dårlig arbeid og resultater i klasserommet. Hva handler dette om? Når elever, foresatte eller kolleger klager på en lærer, oppstår det interne mekanismer som både er komplekse og sammensatte. Rektor vil da bevege seg innenfor et vanskelig felt. Dersom rektor velger å gripe inn, vil for eksempel flere lærerne kunne oppleve sin faglige autonomi som mer eller mindre som truet. Vi antar at det er lokale forskjeller på den enkelte skole i forhold til hvilken forståelsesramme som er dominerende. Den enkeltes skole styring, fleksibilitet, tilpasning og endring vil være preget av hvilken forståelsesramme som er dominerende. Dette bidrar også til at man får ulike tolkninger og løsninger og vurderinger. Det kan ligge spenninger også innenfor en skole i forhold til rektors kontra personalets oppfatning av hvordan skolen skal styres. Vi har også sett at det kan oppstå spenninger mellom skoleeier og nasjonalt nivå.

Vi antar at hvorvidt rektor lykkes med å håndtere vanskelige personalsaker, avhenger av hvordan han/hun er i stand til å balansere de ulike forståelsesrammene generelt og rammene profesjonell og hierarkisk accountability spesielt. Rammene vil kontinuerlig true og utfordre hverandre. Dette øker forståelsen for at rektor i stor grad omgis av motsetninger som hele tiden må balanseres. Det oppstår en rekke styringsdilemmaer når rektor må balansere mellom makt og tillit, skoleeiers og læreres krav og forventninger og behov for endring kontra stabilitet.

Hvor er rektors handlingsrom innenfor denne teoretiske forståelsesrammen i vanskelige personalsaker? Vi antar at handlingsrommet i stor grad befinner seg innenfor utviklingen av det profesjonelle fellesskapet. En videreføring av en hierarkisk accountability vil sannsynligvis i større grad fokusere kvalitetsoppfølgingssystemer helt ned til klasserom og verksted. Rektor har en sentral rolle når det gjelder å gi personalet god informasjon som bidrar til å øke forståelsen for sammenhengen mellom de ulike forståelsesrammene og til at den enkelte blir seg bevisst gangen i de demokratiske beslutningsprosesser. Rektor kan også skjerpe standarden og forpliktelsene i forhold til kvaliteten på det pedagogiske arbeidet som skal skje i klasserom og verksted. Dette kan forstås innenfor en spillteoretisk ramme som betinger forpliktelser for egne handlinger (Schelling i Elstad 2008). Rektors bruk av "strategic moves" i arbeidet med vanskelige personalsaker, vil vi tro skjer både bevisst og ubevisst. Vi kan se for oss flere spillsituasjoner som baserer seg på oppnåelsen av god kvalitet i klasserommet og hva som eventuelt skjer med lærere som ikke fyller disse kravene.

Vårt teoribidrag er stort og omfattende i forhold til vår problemstilling: *Hvordan håndterer rektorer i videregående skole vanskelige personalsaker samtidig med ansvaret for å utøve god personalledelse?* Vi ser likevel at valget av et bredt teorigrunnlag har vært viktig fordi oppgaven vår åpner opp for et spekter av dilemmaer innenfor styring og ledelse. Teoribidraget gir oss ikke et klart og samlet svar på vår problemstilling. Det som imidlertid er felles for bidragene, er for det første at rektor opererer innenfor et felt som i stor grad er preget av komplekse lederdilemmaer og for det andre at rektor må være seg bevisst balansen mellom bruken av makt og tillit. Olsens fire forståelsesrammer gir et godt bilde av hvilket styringsspenn og handlingsrom rektor befinner seg innenfor.

Ut fra teorien kan det synes vanskelig å gi et entydig svar på vår problemstilling: Forskningsspørsmålene våre mener vi også er relevante ut fra vår teorisyntese:

1. *Hvordan har rektorene erfart forventningene om å ivareta kvalitetskrav til opplæringen og samtidig ha ansvar for lærere som de mener ikke oppfyller disse kravene?*
2. *Hvordan ivaretar rektorer kryssende forventninger fra lærere og interessenter for øvrig?*

3. *Hvordan beskriver rektorene at de bruker handlingsrommet i vanskelige personalsaker?*
4. *Hvordan uttrykker rektorene at de balanserer bruken av makt- og tillit i vanskelige personalsaker?*

## 3 Metodedel

### 3.1 Forskningsstrategi og design

Vi skal utforske ledelsesdilemmaer som rektorer opplever med økende grad av resultatstyring opp mot god personalledelse. For å undersøke dette nærmere har vi avgrenset problemstillingen til å gjelde hvordan rektorer håndterer vanskelige personalsaker samtidig som de skal ivareta kvalitetskrav i opplæringen, kryssende forventninger, balansering av makt tillit og hvordan de opplever sitt eget handlingsrom forvaltningsmessig og menneskelig. For å forstå disse ledelsesdilemmaene så godt som mulig har vi valgt intervju som metode. Vi håper på den måten å få rektorene til å rekonstruere dilemmaer de selv har opplevd i dette spenningsfeltet. Forskningsstrategi blir dermed kvalitativ. Denne strategien bygger på at handlinger ligger til grunn for den sosiale verden. *"sosiale fenomener er ikke stabile, men i kontinuerlig endring"* (Ringdal 2009:91). Dette mener vi passer godt med den problemstillingen vi ønsker å belyse. Vi ønsker å komme tett på et lite utvalg av case og heller gå i dybden. Dette gjør vi ved å intervju 4 rektorer i deres naturlige miljø, nemlig på deres egen skole. Vi bruker et semistrukturert intervju for å få innblikk i hvordan disse rektorene går frem for å ha en type relasjon til sine lærere som de mener er hensiktsmessig for å kunne drive god personalledelse med det formål å oppnå best mulig resultater på sin skole. På denne måten søker vi å få et mer helhetlig syn på hvordan rektorene i vår undersøkelse ser på betydningen av sin rolle som relasjonsbyggere.

Vår undersøkelse med videre analyser har et hermeneutisk design. Tekster fra intervjuene skal fortolkes. Denne fortolkningen vil være preget av forforståelse både hos de som blir intervjuet og vår egen. Ved å analysere delene av den virkeligheten vi får innblikk i via intervjuene og deres kontekst, vil vi forsøke å bygge opp en mer helhetlig forståelse av problemstillingen. Også den forforståelsen vi selv har av problemstillingen vil påvirke analysen. *"Språket er først og fremst en innfallsport til en psykologisk fortolkning, hvor man gjennom følelse, fantasi og intuisjon søker å nå frem til en dypere forståelse av personen bak teksten ved å se på sammenhengen mellom teksten og den kulturelle og historiske situasjon som personen virker i"* (Kleven et al 2002:41).

Som rektorer på egne skoler, var ståstedet vårt svært likt de som ble intervjuet. Gjennom intervjuene kjente vi igjen mange beskrivelser av forhold rektorene beskrev, både om hva de opplevde som utfordringer og hva slags prioriteringer de opplevde de måtte ta. Vår refleksjon innebar derfor også at vi var bevisste på både det rektorene beskrev og fortolket ut i fra sin virkelighet og at vi selv fortolket ut i fra egne fordommer. Ved å gå gjennom intervjuene flere ganger, ble vi oppmerksomme på flere deler og dette gjorde dermed at helheten også forandret seg i takt med at vi på den måten konstruerte ny virkelighet underveis.

## 3.2 Strategi for datainnsamling

*"Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede"* (Kvale og Brinkmann 2009:22) Vi ønsket å komme forholdsvis tett innpå våre informanter da det var nødvendig for å belyse vår problemstilling. Også forhold som lå noe tilbake i tid, ville være aktuell informasjon for å få innblikk i hvordan informantenes erfaring hadde vært med på å forme dem som ledere og få frem refleksjonen rundt ledelsesgrep de hadde valgt å ta. Vi valgte derfor samtaleintervju som intervjuform. Vi var begge til stede ved alle intervjuene. En hadde hovedansvaret for intervjuet og den andre kom med supplerende spørsmål underveis. Intervjuene var forberedt med noen hovedkategorier som igjen hadde forslag til hovedspørsmål. Det var også skissert oppfølgingsspørsmål innenfor hovedspørsmålene. På denne måten la vi opp til improvisasjon underveis når det var noe som vi ønsket å utdype eller gå noe mindre i dybden på. Dermed ble intervjuene noe forskjellig gjennomført hos våre 4 informanter, men vi hadde en hovedstruktur som holdt oss og informantene på sporet.

## 3.3 Valg av informanter

Våre informanter var rektorer fra videregående skole. Dette er det skoleslaget vi selv har erfaring fra. Dermed kjente vi til styringsstrukturen som gjaldt for skolene, skoleeiers rolle og elevgruppen. Det var også vesentlig, for å få belyst vår problemstilling, at på videregående skole vil elevenes stemme ofte være tydeligere enn hos yngre elever. Det er derfor grunn til å tro at når elevene mener at læreren

ikke leverer godt nok, så er veien til rektors bord kortere enn når elevene er yngre. Det vil dermed være vanskeligere for rektor å unngå å ta tak i problemet på en eller annen måte. For likevel å få et videre spekter med erfaringer gjennom våre intervjuer, valgte vi skoler og informanter som fremsto som nokså forskjellige. To skoler hadde hovedvekt av studiespesialiserende programområder og to hadde hovedvekt på yrkesfaglige programområder. For ytterligere å få maksimal diversitet blant rektorene, forsøkte vi å få informanter som vi i utgangspunktet mente ville løse vanskelige personalsaker på forskjellig måte, blant annet ved at deres tilnærming til balansen makt/tillit. Vi ønsket å undersøke nærmere begrunnelser for valg de hadde gjort ut i fra eget syn på betydningen av å ha en relasjonell lederfilosofi. På denne måten mener vi at vi hadde et utvalg som representerte forskjellige ledertyper.

Som rektorer i videregående skole, kjente vi også til noen hovedtrekk vi mener gjelder for lærergruppen. Både formelle kvalifikasjonskrav og hovedtrekk ved kulturen i videregående skole. Vi så på dette som en fordel for bedre å kunne analysere intervjuetekstene. For skoleledere er denne kunnskapen om kultur på egen skole en del av det som vi mener spiller inn når det velges ledelsesgrep for å balansere makt/tillit *"I dag hviler ofte legitim makt på aktørenes gjensidige forståelse av normer som binder handlingene"* (Møller 2004:148).

### 3.4 Innsamling av data

Hovedkategoriene i intervjuet dreide seg om beskrivelse av organisasjon, lederstruktur og kultur, relasjonsbygging, makt/tillit, konkrete personalsaker, støtte og bistand, kulturelle reaksjoner og en refleksjonsrunde som avslutning. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert. I transkriberingen var nesten hele intervjuet med, men vi fjernet noen deler hvor samtalen helt klart ikke hadde sammenheng med det vi kom for å snakke om. At samtalen av og til "flyter ut", mener vi er en naturlig følge av et seminstrukturert intervju. Det kan også være med på å holde god flyt på intervjuet. Det var satt av cirka 1,5 timer til hvert intervju og denne rammen holdt. Vi hadde ikke lagt opp til en stram tidsplan, da vi var noe usikre på hvor lang tid det ville ta før vi ville komme noe i dybden av de spørsmålene som var mest interessante for oss å få informasjon om, sett i forhold til problemstillingen.



Vår rolle i intervjuene var påvirket av at vi selv var rektorer og hadde erfaringer fra tilsvarende problemstillinger som vi fikk innblikk i via intervjuet. Vi var interessert i refleksjonen rundt makt/tillit-balansen. Videre var vi interessert i å undersøke hvilke ledelsesgrep og informantene hadde tatt for å opprettholde det de mente var en god balanse. Vi ønsket også å analysere nærmere hvilke lederstrategier vi synes ble uttrykt gjennom intervjumaterialet. At vi selv kjente til type dilemmaer, ambivalenser og avveininger som må foretas i utøvelsen av rektorrollen, vil vi tro påvirket intervjusituasjonen ved at informantene følte en større trygghet ved å formidle dette til en "likemann". Vi la heller ikke skjul på at egne erfaringer var en del av bakgrunnen for at vi ønsket å se nærmere på disse forholdene. Det mener vi styrket legitimiteten og gjorde at informantene fortalte den "sanne" historien og ikke "suksess"-historien. For å få et mest mulig helhetlig informasjon med god sannhetsgehalt, foretok vi også i løpet av intervjuet fortolkninger som vi "sendte" tilbake til informanten for å få en bekreftelse eller utdyping.

### 3.5 Analysemåter

Transkriberingen var et verktøy i vår analyse. Kvale og Brinkmann beskriver transkripsjonen slik *"Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursensom foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon – hvor det som ble sagt, var rettet til en bestemt person som var til stede og en skriftlig tekst som er ment for et allment, ikke tilstedeværende publikum."* (Kvale og Brinkmann 2009: 200) I analysefasen ble det utviklet en egen mening hvor *både* den transkriberte teksten, vår forforståelse og teoretisk ramme lå til grunn.

Vår intervjuanalyse vil ha fokus på både mening og språk. Vår meningsfortolkning ble gjort ut i fra et hermeneutisk ståsted om at et fortolkningsmangfold er legitimt. Vår forforståelse og konteksten i intervjusituasjonen var med på å gi oss svar på problemstillingen. Når vi kategoriserte informasjonen vi fikk i intervjuene, ble teorien og forskningsspørsmålene lagt til grunn. Narrativ analyse ble brukt for å få innsikt i hvordan informantene hadde utviklet det de mente var hensiktsmessige ledelsesgrep, over tid. I løpet av intervjuene ble det "hoppet" litt frem og tilbake i tid, og narrativ analyse ble brukt for å få et slags kronologisk oversikt

og struktur over utviklingen. Teksten i intervjuene måtte dermed til tider endre rekkefølge for å få riktig tidsakse på beskrevne hendelser og handlinger.

### 3.6 Kvalitet

Kvale og Brinkmann drøfter reliabiliteten og validiteten i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann 2009). Reliabiliteten dreier seg om forskningens konsistens og troverdighet. Selve transkriberingen er et viktig ledd i undersøkelsens reliabilitet. Vi var begge til stede på alle intervjuer, men transkriberte 2 intervjuer hver. Vi skrev nokså nøyaktig hva som ble sagt under intervjuene, både av intervjuer og informanter. Noen deler ble utelatt, der intervjuet/samtalen helt klart gikk utenfor temaet. Vi så likevel behovet for å kvalitetssikre transkriberingen. Vi gjorde dette ved å lytte nøye gjennom de intervjuene vi selv ikke hadde transkribert, samtidig som vi sammenlignet det vi hørte med det som var skrevet ut. Denne fremgangsmåten gjorde at transkriberingen ble mer nøyaktig og gått gjennom en ekstra gang før vi kom til analyse- og drøftingsfasen hvor intervjumaterialet igjen ble nøye gjennomgått.

Validiteten eller gyldigheten henger sammen med intervjuets kvalitet og intervjupersonenes troverdighet. Vi har valgt å prioritere indre validitet fremfor ytre validitet. Vi måtte være kritiske til informantenes fordommer om egen påvirkningskraft og hvordan vi selv var med på å påvirke intervjusituasjonen. Vi var oppmerksomme på at vi selv var en del av kunnskapsproduksjonen i form av våre fordommer, det Kvale og Brinkmann kaller *objektiv refleksivitet* (Kvale og Brinkmann 2009). Perspektivet med å være kritiske til egne tolkninger og å utøve kontroll med vår egen selektive forståelse, var viktige forutsetning også gjennom analyse- og drøftingsfasen for å øke gyldigheten av datamaterialet. "*Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor egne funn*" (Kvale og Brinkmann 2009:254)..

### 3.7 Etikk

Informantene ble informert på forhånd om temaet ved at det ble oversendt en "miniproblemstilling" og vi innhentet informert samtykke. I tillegg til hovedtemaet, som omhandlet ledelsesstrategier i et relasjonsperspektiv, ble de også informert på forhånd om at dette temaet ville bli knyttet opp mot vanskelige personalsaker. Ingen spørsmål ble presentert på forhånd, da det skulle legges til rette for den noe frie

samtalen om temaet. Det var viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene i denne undersøkelsen. Både av hensyn til dem selv og de personene de selv beskrev som "problemlærere". Derfor ble informantenes identitet skjult allerede i transkriberingsfasen. Ved gjennomgang av materialet, vurderte vi også underveis i hvilken grad konkrete hendelser som ble beskrevet, skulle gjenfortelles. Dette ut i fra om hendelsene var av en slik karakter at de var lett gjenkjennbare. Ved at vi begge hadde god kjennskap til intervjufeltet, ble også muligheten for at den muntlige fremstillingen til de som ble intervjuet ikke ukritisk ble fremstilt som skriftspråket. Dette mener vi styrket fortolkningen ved at informantenes mening kom klarere frem.

## 4 Presentasjon av data og analyse av undersøkelsen

I denne delen vil vi presentere datamaterialet som har fremkommet gjennom intervjuene med fire rektorer i videregående skole. I resultatfremstillingen vil vi forsøke å tegne et bilde av hvordan rektorene oppfatter den situasjonen som oppstår når man på den ene siden er forpliktet til å gripe inn når vanskelige personalsaker oppstår, og på den andre siden bevare et godt arbeidsmiljø blant ansatte. Alle fire hadde hatt utfordringer knyttet til lærere som de mente ikke fungerte godt nok og dermed skapte situasjoner hvor det måtte foretas noen grep. Rektorene fokuserte ulikt når de svarer og de vektlegger ulike aspekter ved problemstillingene. Flere av rektorene viste et veldig engasjement – fordi de var midt i problematikken i arbeidet med en vanskelig personalsak. Vi registrerte at situasjonen og de spesielle forholdene rektorene var oppe i, preget intervjusituasjonen og intensiteten når de ble engasjert. Temaet berørte alle. Det er mer samsvar enn konflikter i rektorenes svar, men det er forskjell på de perspektivene og motivene de har.

### 4.1 Rektorene i utvalget

Rektor 1 har flere års erfaring som rektor både fra den skolen hun jobber på nå og fra en annen skole. Skolen hun er rektor på, er en forholdsvis nystartet skole hvor hun selv har vært med på å ansette alle lærerne. Hun har altså i denne prosessen hatt anledning til å formidle sine prinsipper og rammer ved oppstarten av skolen. Hun forteller likevel om motkrefter som kom til syne ganske raskt. Hun anser det som naturlig, men uttrykker i løpet av intervjuet at hun likevel har god kontroll. Rektor 2 har også flere års erfaring som rektor. Rektorerfaringen skriver seg fra denne ene skolen hvor han nå arbeider. Til tross for denne erfaringen, uttrykker han mindre grad av kontroll og større usikkerhet rundt egen håndtering av enkelte prosesser, både generelt og i spesifikke situasjoner. Rektor 3 kom ny til skolen som rektor og er den av rektorene i vårt utvalg som har kortest rektorerfaring. Hun forteller om hvordan hun har gått gjennom en prosess for å være der hun er i dag. Skolen har dype allmennfaglige røtter og en skolekultur som er rettet mot det faglige i

lærerprofesjonen. Rektor 4 er eldst av rektorene vi intervjuet og har nådd offisiell pensjonsalder. Han er den med lengst erfaring. Han velger imidlertid å fortsette som rektor og uttrykker at han fortsatt trives med å ha overordnet ansvar, men fremhever at han har delegert bort en del oppgaver som gjelder den daglige driften.

## **4.2 Skolenes organisasjonsstruktur og vanskelige personalsaker**

Alle fire skolene har en organisasjonsstruktur med rektor og avdelingsledere. Avdelingslederne har blitt delegert økonomi- og personalansvar i tillegg til at de har et pedagogisk lederansvar for en gruppe lærere. Innenfor denne strukturen har de personalsakene stort sett vært avdelingsledernes ansvar, før rektor har tatt over oppfølgingen av dem. Sakene har med andre ord levd en stund i organisasjonen før de havner på rektors bord. Dette betyr ikke at rektorene er ukjente med sakene, men at intensjonen har vært å løse sakene på lavest mulig nivå. Rektors rolle - fram til saken når hans eller hennes bord - er veiledning og støtte til avdelingslederen.

Dersom rektorene trenger juridisk bistand, benytter de seg av skoleeiers juridiske kompetanse. I saker hvor det er snakk om avskjedigelse, oppsigelse eller omplassering, er det skoleeier ved jurist som er ansvarlig for saksprosessen.

## **4.3 Presentasjon av forskningsspørsmål 1**

*Hvordan har rektorene forsøkt å ivareta kvalitetskrav til opplæringen og samtidig ha ansvar for lærere som de mener ikke oppfyller disse kravene?*

I våre intervjuer kommer rektorene inn på områder hvor de sier noe om hva de mener kjennetegner god kvalitet i undervisningssituasjonen. De nevner også eksempler på områder hvor enkelte lærere ikke strekker til. Eksempler på det kan være at lærerne melder seg ut av det pedagogiske fellesskapet, har dårlig kommunikasjon med elevene, er for dårlige på faglige tilbakemeldinger, har for lite variasjon i undervisningen og utviser svak klasseromsledelse. Alle kommer inn på

spesifikke personalsaker, en eller flere, for å eksemplifisere utfordringer på personalsiden.

Rektor 1 mener at lærerne bør prioritere å samarbeide for å utvikle gode undervisningsopplegg og inkorporere andres gode ideer i egne undervisningsmetoder. Hun vil at fokuset skal være på elevenes læring.

*"For det første forventer jeg at lærerne skal bidra inn i et samarbeid. Dele kompetansen med kollegaene sine. Det viktigste er at de beste ideene får råde. Lærerne skal bruke samarbeidet seg i mellom til å sørge for at elevene blir møtt med de mulighetene de har for å lære."*

Hun berører også problemstillingen med at enkelte lærere kan være mer opptatte av å komme gjennom sine egne planer enn å se elevenes behov.

*"De sitter ikke bare med en 30-elevs-gruppe og lager et opplegg som passer for de aller fleste. De skal lage et opplegg som passer for elevene og ikke for dem selv nødvendigvis."*

Rektor 2 beskriver ikke eksakt hva han mener er dårlig kompetanse, men er kritisk til hvordan en bestemt lærer nærmest sniker seg unna oppgaver. Han snakker ikke her om undervisningssituasjonen alene, men også fellesoppgaver.

*"Eksempel på en vanskelig personalsak kan være en lærer som egentlig ikke ønsker å gjøre noe som helst, men som gjør akkurat så mye at det er vanskelig å gå til oppsigelsessak. Han saboterer og gjør ikke det han skal."*

Rektor 3 fremhever relasjonskompetanse og klasseledelse som noe som er viktig for god kvalitet.

*"For en skole som vår med tung akademisk bakgrunn, er det relasjonskompetanse i forhold til elevene som er en hovedsatsning. Gi gode tilbakemeldinger, holde gode elevsamtaler, alt som går på elevoppfølging. For eksempel "vurdering for læring"."*

Hun sier også at lærerens faglige kompetanse ikke nødvendigvis gjør læreren til en god pedagog. Hun mener at lærerne må beherske mer enn faget for å lykkes i klasserommet.

*"Lærerne kan faget sitt. På papiret er det bra. Ingen sammenheng med hvor god undervisningen er. Lite variasjon, monoton undervisning."*

Hun fremhever relasjonskompetanse som viktig for å være en god lærer og mener at flere lærere hos henne mangler denne kompetansen.

*"Elevene prøver å snakke med læreren sin, men når ikke frem. Lærerne hører ikke på elevene. De har ikke god dialog med dem. Det går på relasjoner. Svak klasseromsledelse, kaos i timene. Uro. Lærerne tar ikke lederskap."*

Gjennom hele intervjuet kom rektor 4 flere ganger tilbake til elevenes rettigheter og at lærere skulle behandle elevene "pent". Han er inne på at læreren må ha et faglig grunnlag, men er mer opptatt av det relasjonelle.

*"Jeg forventer at lærerne er åpne, ærlige og imøtekomende ovenfor elevene. En lærer skal kunne sette grenser, være en autoritet innenfor sitt fagområde. Men de skal være vennlige og hyggelige. Det skal være en god relasjon lærere og elever. Det krever jeg av lærerne. Trenger ikke å være en blendende pedagog, men gjør så godt han kan. Forholder seg til elever på en bra måte."*

Rektorene er seg også veldig bevisst sitt lederansvar ovenfor lærere som mottar mye klager fra elevene, eller som ikke fungerer på andre måter. Rektorene beskriver disse personene som utfordrende på flere måter. Det kan være for dårlig undervisning, brudd på skrevne og uskrevne regler og at de som ledere sliter med å komme i god og konstruktiv dialog med disse. De er opptatte av hvordan relasjonen mellom dem og de aktuelle lærerne er. De er bevisste på egen adferd ovenfor de lærerne som er innblandet i personalsaker.

Rektor 1 sier at hun har erfaringer fra tidligere og at hun bruker den i nye personalsaker.

*"Jeg har såpass mye erfaring at jeg kjenner igjen personer som har småpsykopatiske trekk i sin væremåte."*

Hun snakker om at hun har en egen strategi for å håndtere "vanskelige" personer. Hun er bevisst på å ha en strategi som går både på formell håndtering og hvordan hun skal forholde seg til læreren i mer uformelle fora. I dette utsagnet sier hun også implisitt at hun opplever denne type saker til en viss grad belastende.

*"Da går jeg til en strategi som jeg vet jeg må forholde meg til for å klare å gjennomføre dette. Jeg forholder meg veldig formelt vedrørende selve saken. Ved andre anledninger som i pauser og liknende, er jeg bevisst på å opptre hyggelig."*

Rektor 2 setter ord på dilemmaet å stille tydelige krav og likevel ivareta det relasjonelle. Han mener at større grad av tydelighet ville vært en fordel, men er usikker på hvordan han skal få dette bra til.

*"Jeg må bli tydeligere, men synes det er vanskelig å plukke ut hva jeg bør bli tydeligere på."*

Han synes balansegangen tydelighet og ivaretagelse av det relasjonelle er krevende.

*"Må være tydelig, men forsiktig. Må ha masse omsorg og ikke kreve for mye på feil tidspunkt. Noen synes nok at jeg kunne vært bedre til å konkretisere oppdraget."*

Rektor 3 oppgir klager fra elevene som utgangspunkt for å følge opp enkelte lærere.

*"Det som kjennetegner at læreren er lavtfungerende, er at det begynner å komme klager fra elevene."*

Hun refererer til en bestemt sak når hun beskriver at å få til en konstruktiv dialog er krevende samtidig som hun mener at hun og læreren har en god omgangstone.

*"Det kan være vanskelig å få til dialog med læreren om det."*

Fordi dette anses som en spesielt krevende sak, har hun overtatt personalansvaret fra en annen i ledelsen.

*"Jeg tar over personalansvaret i slike saker. Viktig å komme tidlig i dialog og ha oppfølgingsmøter hvor temaet er mine forventninger og hvilke rutiner som må følges. I en sak jeg har nå er det sånn at denne læreren alltid er grei å snakke med."*

Rektor 4 som er den av våre informanter med lengst fartstid, beskriver tydelig at han opplever det som vanskelig å få til en god dialog med lærere som han mener ikke fungerer. Intensjonen bak oppfølgingen er god, men han blir ikke oppfattet slik av de involverte lærerne. I likhet med rektor 1 som snakket om sin erfaring med at enkelte personer har *"småpsykopatiske trekk"*, trekker også denne rektoren frem at han opplever enkelte som blant annet *"krangleворne"*. Han gir tydelig uttrykk for at han synes disse sakene er utfordrende.

*"Generelt er det sånn at du skjønner klageren inderlig godt, men så har du ansvaret for denne stakkaren som ikke skjønner sitt eget beste. Særlig blir det vanskelig når de ikke tar til seg tett oppfølging. Det er også ille med de som er vrang, vriene og krangleворne. Som ser på deg som en motarbeider og ikke en som vil deg vel. For det er det som er det tragiske, at jeg vil jo disse*



*personene vel. Vil deres eget best, men de innser ikke selv sitt eget beste. Tar ofte fryktelig mye tid og er veldig vanskelig egentlig.”*

#### **4.3.1 Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 1**

I spenningsfeltet hvor rektorene skal ivareta både kvalitetskrav til undervisningen og håndtere arbeidsgiveransvaret på en profesjonell måte, gir alle uttrykk for at det er et krevende felt de opererer innenfor. Rektor 2 karakteriserer situasjonen som krevende fordi det fordrer en balanse mellom tydelighet og relasjonell tilnærming. De andre rektorene uttrykker noe av de samme dilemmaene, men på andre måter. Vi tolker dette slik at rektorene i stor grad er påvirket av den eller de konkrete sakene de i øyeblikket må håndtere. Ingen har klare løsninger på problemene de møter, men flere er inne på at det er viktig å opptre formelt riktig – slik at man ikke blir ”tatt på det”.

Rektorene stiller i ulik grad spesifikke krav til lærerne. Alle er opptatte av at lærere skal inneha relasjonell kompetanse. Tre av rektorene sier at de forventer at lærere samarbeider, er gode og tydelige klasseledere og at de møter elevene på en god og hyggelig måte. Rektorene forsøker å opptre formelt, men samtidig romslig og ikke ta sakene ut i det offentlige rom. De ønsker å gi trygghet til resten av personalet ved at de viser at det går godt an å ha en uenighet/konflikt med ledelsen uten at det gir negative konsekvenser utover selve saken. Flere er inne på at de ønsker å opptre som gode rollemodeller. Dette krever en viss grad av ”skuespill”, som rektor 1 uttaler.

### **4.4 Presentasjon av forskningsspørsmål 2**

*Hvordan ivaretar rektorer kryssende forventninger fra lærere og interessenter for øvrig?*

I dette forskningsspørsmålet uttaler rektorene seg om hvordan de oppfatter forventningene fra lærerkorpset som helhet, egen ledergruppe, elever og skoleeier. Gjennom det de forteller om andres forventninger til dem, får vi et bilde av hvordan de håndterer disse forventningene.

Rektor 1 er opptatt av lærernes forventninger til et godt arbeidsmiljø. Hun mener at et godt arbeidsmiljø er basert på flere ting. Hun har tro på at en uformell lederstil styrker arbeidsmiljøet i tillegg til at hun viser seg handlekraftig og tydelig.

*"Lærerne har uttrykt at de setter pris på at jeg prøver å skape et godt arbeidsmiljø for dem. De forventer at ting ikke blir liggende og at de blir tatt tak i. Er også bevisst på å ha en uformell lederstil samtidig som jeg er klar og tydelig. Tror det skaper usikkerhet hvis ikke nødvendige korreksjoner tas ovenfor kollegiet. For å ha et godt arbeidsmiljø er det også viktig."*

Avdelingslederne har i utgangspunktet personalansvar for lærerne og hun ønsker at de også skal ta de vanskelige sakene, men synes at det er nødvendig at hun fungerer som veileder og støttespiller for avdelingslederne.

*"Avdelingsledere bruker meg til å diskutere sakene mye. De trenger mye støtte når det blåser og blir vanskelig."*

Rektor 2 opplever at forventningene fra egne ledere varierer. Han beskriver ledergruppa som for lite samkjørt. Det er også grunn til å tro at han mener at lærerne forventer at de tas med som reelle forhandlingspartnere.

*"Jeg tror nok lærerne generelt ser på meg som en som er interessert i å ha en dialog. Det får jeg mange tilbakemeldinger på. De ser at jeg er tålmodig i drøftingsmøter og andre utvalg. Det er større sprik blant lederne. En eller to kunne ønske seg mer tydelighet, mens andre er fornøyd med det slik det er."*

Rektor 2 er også inne på sitt ansvar som veileder for avdelingsledere. Her understreker han at han håper dialog og medvirkning kan være veien å gå for at "vanskelige" lærere skal få færre støttespillere. For ham er dette en ny fremgangsmåte.

*"Hvis det er en alvorlig personalsak så klager alle, elever, kollegaer – alle sammen. Jeg må råde avdelingslederne. På en spesiell avdeling allierer alle seg."*

Og så sier han at det er forventninger fra lærerne om at han skal "ordne opp" med lærere som ikke fungerer, samtidig som han også tydeligvis ser an situasjonen før han gjør noe som eventuelt kan trække noen på tærne. Han mottar ganske forskjellige forventninger fra personalet. Noen vil at han skal ta tak i problemlærere og andre mener at han skal ligge unna. Han heller mest til at personalet ikke lett godtar sterk styring.

*"Får positiv tilbakemelding av personalet når jeg tar tak i vanskelige personalsaker. Hvis jeg er litt i tvil om hva slags autoritet den læreren det gjelder har, venter jeg litt. Med det personalet vi har i dag har vi ikke muligheten til å styre veldig hardt."*

Rektor 3 mener at det forventes at hun baserer skoleutvikling på "harde fakta" som målbare resultater og forskning.

*"Det er enklere å få gjennomført endringer koblet opp mot resultater. Kulturen er fag- og resultatorientert. Jeg er veldig tydelig på noen områder. Er blitt tydeligere ved at ting gjentas gjennom flere år. Lærerne forventer at jeg skal ta skikkelig tak i enkelte ting. De forventer at jeg står på for noe som er skolens tradisjoner. Ellers skal det være gode argumenter for det jeg vil og de lurar på hvor det er vitenskapelig bevist at noe hjelper."*

Hun oppfatter at flere lærere viser en viss vilje til å følge opp skolens satsningsområder, men at det gjøres ved å følge gammel praksis.

*"Jeg opplever faktisk at de mener at de gjør det jeg sier de skal gjøre. Da må jeg ofte si "ja, dere gjør det, men dere må kanskje finne andre måter å gjøre det på". Det er kanskje den dialogen vi er mer inne på nå."*

Hun opplever at hun har en samkjørt og lojal ledergruppe, men at de har forventninger om at de skal ha innvirkning på prosesser og beslutninger. Noe hun legger til rette for ved å gå en ny runde med enkelte prosesser hvis resten av ledelsen signaliserer at beslutninger ikke er godt nok forankret hos dem.

*"Lederteamet er relativt samkjørte på en del. Vi er enige i de tingene vi gjør. Vi er knadd veldig sammen. Det er det som har holdt meg gående her."*

Hun har behov for at mye av det hun vil få gjennom er forankret i ledergruppa og hun er villig til å legge om kursen noe hvis hun ikke har nok støtte der.

*"De synes jo også det er ubehagelig når jeg presser på. Da tar vi en runde på hva vi driver med og ser på prosessen en gang til."*

Elevenes forventninger mener hun blant annet kommer til uttrykk gjennom dårlige resultater på enkelte områder i Elevundersøkelsen. Områder hun synes de har for dårlige resultater på i Elevundersøkelsen er områder under "Læringsmiljø", "Elevmedvirkning" og "Vurdering og veiledning". Hun kunne også tenke seg at elevene var raskere til å stille uttalte krav til lærerne når de er misfornøyde med noe.

*"Elevundersøkelsen har resultater som viser at vi har mye å hente på relasjonskompetanse, klasseledelse, tilbakemeldinger osv. Jeg har tatt opp med elevrådet hva dette er for noe. Jeg synes elevene bør være mye mer på."*

Hun oppfatter en ambivalens hos lærerne i deres forventninger til henne når en kollega ikke fungerer. Her bruker hun eksempler fra en konkret personalsak for å si noe om hva lærerne forventer. Denne personalsaken startet før hun begynte som rektor på denne skolen.

*"Når det gjelder en bestemt personalsak, er det forventning om at noen setter foten ned. Reaksjonen blant lærerne er todelt. De sender blomster til læreren og ber henne komme tilbake, og på den andre siden får jeg signaler fra de samme lærerne om at "nå må du gjøre noe", "skal hun få gå her?" osv."*

Hun klarer på at hun skal gjøre tingene formelt riktig i forhold til læreren ved å ivareta lærerens rettigheter. Samtidig skal hun sørge for at elevene får den kvaliteten på opplæringen de har krav på.

*"Jeg er jo enig i dette, men jeg må jo følge spillereglene. Så det første grepet var at elevene fikk det de skulle ha."*

Og så sier hun at overordnet dette, tar hun omsorgsperspektivet alvorlig.

*"Det viktigste er at du bryr deg. Både i forhold til eleven og læreren."*

Rektor 4 mener at skoleeier har større forventninger til formalitet enn tidligere. Han mener at det er utfordrende å balansere dette mot kravet til pedagogisk ledelse som også ligger hos rektor.

*"Min oppgave er å sørge for at skolen går noenlunde greit rundt. Det er vel slik at over tid er det blitt mer og mer administrasjon og mindre og mindre pedagogisk ledelse. Mye skal svares på, høringssvar, rapportering osv. Jeg er flink til å delegerer. Går rundt og spør hvordan det går, sørger for at tidsfrister overholdes og diskuterer litt med dem om det de driver med."*

Elevene blir fremstilt som viktige bidragsyttere.

*"Har faste møter med elevrådsstyret. Det er det viktigste; eleven går først. Elevrådet mener at de blir hørt."*

Han mener at forventningene fra personalet divergerer, men at flere hadde ønsket at han var raskere med å sette foten ned i personalsaker. Selv velger han tidlig i prosessen å sette inn støtte til læreren. Han utsetter å ta enkelte oppgjør og begrunner det blant annet med at han har medlidenhet med den læreren som ikke får

det til. Han velger heller andre løsninger som å øke lærertettheten i gruppene til de lærerne som ikke fungerer.

*"Noen vil si at jeg nok er litt autoritær, andre vil si at jeg ikke gir tydelige signaler. Det kommer litt an på hvem du spør. Jeg velger å se på meg selv som at jeg til tider er litt for velvillig innstilt og kvier meg litt for å ta det store oppgjør. Men når det er nødvendig, så gjør jeg det. Jeg synes litt for synd på dem og lar det gå litt for lenge. Men blir det helt håpløst..... Hvis jeg får massive klager og jeg skjønner at her er det ikke bra, så har vi jo forholdsvis kort veg til å sette inn to-lærer-system."*

Om forventninger fra egen ledergruppe, er han igjen opptatt av det dilemmaet han mener han er i når det gjelder å ta beslutninger som vil være belastende for den involverte læreren.

*"Ledelsen vil nok si at jeg er demokratisk og lytter. Kanskje for mye lyttende istedenfor besluttende, vil nok et par av dem si."*

Ved enkelte type saker kan han være klar i sitt budskap til læreren, det er når han oppfatter at lærer ikke ivaretar det psykososiale miljøet på akseptabel måte. Da kan utsagnet tyde på at når lærerne har gått over en grense på dette området, har han ikke problemer med å si klart i fra at det er uakseptabelt.

*"Hvis en elev kommer gråtende til meg, snakker jeg med faglæreren umiddelbart. Da kan nok til og med jeg være streng og tydelig."*

Rektorene er sterkt inne i de vanskeligste personalsakene. Andre i ledelsen kan være koblet til sakene i større eller mindre grad, men de blir rektors hovedansvar. Både skolekulturen og rektors vurdering av eget lederteam, påvirker rektors valg av fremgangsmåter i personalsakene.

På spørsmål om rektorene opplevde klare forventninger fra skoleeier til deres lederrolle, varierte svarene. Svarene varierte fra at skoleeier fulgte opp skolen forholdsvis tett og til at rektorene opplevde forholdsvis stor grad av autonomi når det gjaldt det handlingsrommet skoleeier gav dem.

Rektor 1 mener at hun ikke har skoleeier tett på. Hun tar det som et tegn på tillit fra skoleeiers side, men hun er også noe tvilende til at det hun opplever som en litt fraværende skoleeier, skaper motivasjon hos alle.

*"Nei. De forventningene.... Jeg opplever å bli stolt på. Jeg opplever det som noe positivt og jeg føler at jeg trives i fylkeskommunen. Men jeg vil jo si at*

*lederskapet deres i forhold til skolene er litt konturløst på et eller annet vis. Hvis du trenger tilbakemeldinger i det daglige virke for å føle drivkraft, så er det ikke det på noen som helst måte. Du må være selvmotorisert og at øynene som forteller deg hva du ser, er din egen motivasjon. Det er ikke noen incentiver, nei, du får ingen sånne tilbakemeldinger. Jeg blir inspirert av å bli stolt på.”*

Rektor 2, beskriver en tettere oppfølging fra skoleeier. Han mener helt klart at skoleeier har forventninger om tydeligere ledelse fra hans side og at han har skoleutvikling klart på agendaen.

*”Opplever klare forventninger fra skoleeier. Synes det er veldig tydelig. Har fått tilbakemelding fra min leder om at jeg bør bli tydeligere. Hvis jeg ikke gjør noe i forhold til satsningsområdene, vil det være synlig.”*

Rektor 3 mener at skoleeiers krav er tydelig i form av at elevene oppnår visse resultater. Hun opplever likevel at ansvaret for hvordan resultatene skal oppnås, er hennes ansvar og det gir henne et ønsket handlingsrom.

*”Jeg opplever krystallklar forventning fra skoleeier om resultater for elevene. Når det gjelder pedagogiske tiltak i forhold til resultater, blir det lagt på skolenivå. Det er ålreit.»*

Rektor 4 er enda tydeligere på at skoleeier forventer resultater i form av bedre karakterer, noe han synes er greit. Skoleeier har imidlertid her også sagt noe om at de forventer utvikling i form av mer samarbeid mellom lærerne. Å få til et mer systematisk samarbeid blant lærerne oppleves som vanskeligere enn å heve karaktersnittet.

*”Opplever klare forventninger fra skoleeier. Det vi får beskjed om å gjøre, skal vi klare. Først og fremst en god karakterutvikling. Vi har og så fått beskjed om å finne fora for erfaringsutveksling blant lærerne. Det sliter jeg med. Tror skoleeier ville gripe fatt i vår skole hvis de mente at vi ikke oppfylte kravene de setter.”*

Han beskriver også en skoleeier som er fraværende på noen områder og han setter pris på at han ikke sees tett i kortene.

*”Ellers er det ikke tydelige signaler fra alle avdelingene i fylkesadministrasjonen. Du må ringe, ta kontakt og spørre selv. På mange måter er det greit. Da kan jeg jo drive litt sånn som jeg vil.”*

#### 4.4.1 Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 2

Alle rektorene i vår undersøkelse uttrykker at de på ulike måter opplever forventninger innad på skolen til at man skal ordne opp i vanskelige personalsaker. Fra lærerhold blant annet oppfatter de en tydelig forventning om at det må ordnes opp i slike saker. En rektor nyanserer dette noe ved å si at noen lærere ønsker at han skal holde seg unna og ikke bry seg. Elevene har også forventninger til at rektor skal ordne opp når de klager på læreren.

Rektorene sjekker ut omstendighetene rundt egen situasjon før de velger å gå inn i en personalsak. De viktigste forholdene som rektorene vurderer før de velger å "ta fatt" i en vanskelig sak er: rådende skolekultur, kapasiteten i eget lederteam, press fra lærer- og elevhold. Når det gjelder skolekultur – uttrykker rektor 2 det slik: *"Med det personalet vi har i dag, har vi ikke muligheten til å styre veldig hardt"*. Rektor 3 møter egen skolekultur ved å legge dokumentasjon og klare fakta på bordet. Kjennskapen til egen kultur brukes til å velge en vei ut av krysspresset. Rektorene har lederteam som fungerer ulikt. Det som er gjennomgående er at de arbeider for at avdelingslederne skal ta mer ansvar i vanskelige saker og for ledergruppen skal framstå sammensveiset og støttende - noe gjør det enklere for rektor å håndtere vanskelige saker, sier de.

Rektorene har bevisste strategier som de bruker for å vedlikeholde et godt arbeidsmiljø. De er sine lederstiler bevisste, forsøker å utvise tålmodighet, vise omsorg og involvere både ansatte og elever i avgjørelser. De er tydelige på at å være åpen, romslig og involverende, vil gi dem kredit i personalet når de vanskelige sakene skal håndteres. Rektorene er felles om å ønske at ansatte skal ha en opplevelse av at skolen har et arbeidsmiljø som var inkluderende og ivaretagende.

To av rektorene opplever skoleeier som tydelig når det gjelder både forventninger til resultatoppgjør og det å være en tydelig leder på egen skole. De andre to rektorene opplever ikke på samme måte slike forventninger fra skoleeier.

#### 4.5 Presentasjon av forskningsspørsmål 3

*Hvordan beskriver rektorene at de bruker handlingsrommet i vanskelige personalsaker?*

Ved starten av intervjuet, spurte vi hva de forskjellige rektorene, i korte trekk, mente var deres viktigste arbeidsoppgaver.

**Rektor 1:** *"I veldig korte trekk opplever jeg at den viktigste jobben jeg gjør sånn til daglig, er å være tett på min ledergruppe".*

**Rektor 2:** *"Ja, det er jo å være ansvarlig for alt som foregår på skolen. På samme måte som mange andre skoler, er oppgavene delegert til andre."*

**Rektor 3:** *"En del av det går på pedagogiske, strategiske og langsiktige mål. Jobbe for å forsterke det vi er gode på og få til endring av lærernes praksis der jeg mener det er nødvendig."*

**Rektor 4:** *"Det øverste ansvaret når det gjelder alt, men det blir jo mer og mer å delegere og legge til rette for at mine avdelingsledere skal ta hånd om daglig drift."*

Med dette som bakteppe, vil vi se nærmere på hva de faktisk mener er klokt å gjøre når de håndterer vanskelige personalsaker. Hvem de søker råd hos og hvem de ellers støtter seg til. Tre av rektorene forteller om saker hvor eksterne instanser har blitt koblet inn av arbeidstaker.

Rektor 1 refererer her til en sak hvor arbeidstaker ikke har godtatt hennes bruk av styringsretten og har tatt saken videre i systemet via tillitsvalgte ol. Når det blir mer komplisert, får hun behov for ekspertise og støtte fra skoleeier.

*"Noen hos fylkesdirektøren har måttet være med og forsvare meg i et møte hvor jeg måtte stille etter at saken ble klaget inn på høyt nivå hos flere instanser."*

Og videre at saken drar ut i tid da arbeidstaker ikke gir seg og kommer med nye anklager mot henne.

*"Vi er for eksempel blitt beskyldt for diskriminering og det kommer nye innfallsvinkler hele tiden."*

Her sier hun noe om at også profesjonaliteten kan utfordres i slike saker ved at følelser kan påvirke saksgangen. Hun garderer seg ved å skaffe seg et sikkerhetsnett i form av juridisk bistand.



*"Fikk bistand fra jurist fra fylket. Det er greit å få korreksjon på brev som skrives, særlig hvis du er forbanna og har lyst til å skrive noe ekstra syrlig. Og så bli tryggere på at jeg har gjort det riktig."*

Hun ser seg også som representant for skoleeier, og ser egne handlinger i et perspektiv utover rollen som rektor på egen skole.

*"For hvis jeg ikke gjør det riktig, så smeller det oppover mot skoleeier"*

På spørsmål om hun kunne tenkt seg et forum som besto av andre rektorer hvor denne type problemstillinger kunne drøftes, svarer hun følgende:

*"Ja, tror nok at det hadde vært greit. At du kunne hatt en som hadde ganske god ledererfaring som kunne vært en samtalepartner. En mer formell samtalepartner så man kunne hatt møter og diskutert forskjellige saker. Det kunne jeg godt ha tenkt meg."*

Videre sier hun om andre grep hun tar for håndtere situasjonen og beskytte seg selv.

*"Jeg har aldri satt meg ned og snakket med den involverte læreren uformelt om saken. For jeg visste at i det jeg gjorde det, ville alt bli brukt mot meg og skrevet om i alle rare fasonger".*

Rektor 1 involverer både avdelingsleder og assisterende rektor, men på forskjellig måte. Ovenfor avdelingsleder tar hun på seg rollen som veileder for å gjøre avdelingsleder mer i stand til å håndtere slike saker i fremtiden. Assisterende rektor omtaler hun mer som sin likemann og støttespiller.

*"Snakker mye med avdelingsleder. Vi skriver brevene sammen. Min jobb er å veilede henne (avd. leder). Og så snakker jeg mye med assisterende rektor før vi bestemmer oss og går ut ovenfor ledergruppa."*

Hun er tydelig på å fremstå som en som har kontroll. Hun gir likevel uttrykk for at hun vurderer situasjonen fra gang til gang, men føler seg tryggere ved at hun har erfaring hun kan støtte seg til.

*"Jeg føler at jeg på mange måter, som leder, må holde kursen stø og være klar og tydelig".*

*"Har gjennom mange år vært borte i liknende saker. Jeg har det derfor litt i ryggraden; Hva er lurt å gjøre? Hva er lurt ikke å gjøre? Hvem skal du snakke med om hva?"*

Rektor 2 har fokuset klart rettet mot omgivelsene internt på skolen i sanne saker.

Han gir klart uttrykk for at han her står ovenfor et dilemma. Han vil både få til noe ved

å stille krav og han mener at han på lengre sikt kan risikere å tape mer enn han vinner hvis han går for hardt på.

*"Det er en balansegang før det bikker over, før du får for mange mot deg. Du må tenke gjennom; vil de sykmelde seg, vil de spille for galleriet? Det er mange måter å gjøre dette på. Så man må ha folk med seg."*

Han uttrykker seg ikke optimistisk når det gjelder å få avklart personalsaker.

*"En sånn sak kan gå og gå i årevis uten at vi får en avslutning på den."*

Med mer erfaring som rektor tar han lettere tatt kontakt med skoleeiers hjelpeapparat.

*"De første årene jeg jobbet som rektor, satt det veldig langt inne å ta kontakt med justeamet for å få hjelp. Nå gjør jeg det mye raskere, for nå skjønner jeg at dette greier jeg ikke likevel."*

Denne rektoren har også erfaring fra at eksterne instanser er koblet inn og hvor han fikk kritikk for deler av saksbehandlingen.

*"Saker har også gått til Likestillings- og diskrimineringsombudet. Ombudet mente vi overdokumenterte. Hva skal vi gjøre da, hvis en arbeidstaker ikke gjør jobben sin? Dette er også en balansegang."*

Han ser seg selv som veileder for avdelingsledere, men overtar ansvaret hvis sakene blir for krevende.

*"Jeg jobber sammen med avdelingslederne om disse sakene og gir de råd. Det handler om hvor mye de greier å stå i det. De vanskelige lærerne prøver en splid- og hersketeknikk. Da skal det være greit å be rektor ta å saken. Da må du inn med en gang å sitte der. Tar på meg en servil rolle. Viktig å være formell og dokumentere underveis."*

Her snakker han om en bestemt sak som han har kommet tilbake til gjennom hele intervjuet. Han sier her at han har begynt å legge om strategien for å få med seg sympatisørene til den involverte læreren. Strategien han støtter seg til er å inkludere mer enn tidligere.

*"Han har flere sympatisører blant lærerne med seg. Må finne arenaer hvor jeg får snakket med dem uten at det er andre til stede. Må gi dem noen opplevelser av at du prøver å få dem på lag."*

Det er viktig for ham at ledere ikke er følelsesstyrt.

*"Avdelingsleder må byttes ut for han føler seg trakassert av disse lærerne."*

Han sier også at han har blitt raskere til å koble inn eksternt støtteapparat fra skoleeier, jo mer erfaring han fikk som rektor.

*"Andre støttespillere som er viktige er egen HMS-avdeling og jurist. Det siste er veldig lurt. Jeg kontakter juristen på forhånd for å sikre meg slik at jeg gjør det riktig."*

Også her blir nærmeste leder på skolen, assisterende rektor trukket frem som en som oppleves god støtte i denne type saker.

*"Ellers har jeg en veldig stø og solid assisterende rektor så vi snakker gjennom de vanskelige tingene. Og så har jeg brukt min leder noe."*

Erfaring har gjort ham mindre redd for å ta tak i vanskelige saker.

*"Jeg har forandret ledelsesgrep underveis i min tid som rektor. Først var jeg mer forsiktig med å lage store saker ut av det. Tilbakeholden med å blande inn hjelpeapparatet, skoleeier eller bruke AMU og verneombud."*

Han sier også noe om at han oppfatter det legale og det legitime handlingsrommet forskjellig og dermed ikke kan bruke styringsretten fullt ut. Igjen kommer han innpå at legaliteten kan stå i et motsetningsforhold til legitimiteten og at det begrenser handlingsrommet hans.

*"Vi kan styre annerledes innenfor vårt handlingsrom og vårt liberale system enn vi gjør i dag. Men i det store og hele, kan vi ikke det med det personalet i har."*

Rektor 3 sier noe om hvordan hun oppfatter at lærerne forholder seg til "krav ovenfra" i form av lover og forskrifter. Hennes beskrivelse kan tyde på et lærerkorps som ikke uten videre aksepterer hierarkisk styring.

*"Lærernes reaksjon på en lovendring for eksempel kan være "Ja, ja... lov og lov. Vi skjønner at vi må følge lover og forskrifter, men...". Det kjennetegner oss. Samarbeidet mellom lærerne her er også privatisert."*

Hun er nøye med å dokumentere for å ha ryggdekning i personalsak hun henviser til under intervjuet, og er opptatt av å gjøre tingene riktig.

*"I personalsaken som jeg holder på med nå, loggfører jeg ALT. Noen kunne nok tenkt seg at ting skjedde raskere, men jeg må jo følge spillereglene."*

Hun er selv tett på læreren i oppfølgingen og forsøker å etablere en konstruktiv relasjon.

*"Har samtaler med henne, går gjennom rutiner med henne, hun har fått tilbud om veiledning, innført to-lærer-system osv. "*

Og hvordan hun har søkt støtte hos skoleeier.

*"Jeg kontaktet også forholdsvis raskt skoleeier for å få støtte på hvilke typer rutiner som kunne brukes og hvor tidlig man skal gå inn med forskjellige tiltak. Tar lettere kontakt med for eksempel juridisk avdeling nå enn når jeg hadde mindre erfaring som rektor. Jeg tenker nok nå at jo mer nybegynner du er, jo viktigere er det å sjekke ut prosessene med juridisk avdeling."*

Hun mener likevel at det blir opp til henne selv å finne løsning på situasjonen.

*"Det kommer stadig opp forslag fra den andre parten om tiltak som skal løse situasjonen. Og det skjer ikke. Alt kommer tilbake til skolen. Selv bedriftshelsetjenesten virker optimistisk, men jeg er skeptisk. Jeg kan faktisk risikere at hun står på døra her igjen til høsten."*

Hun har noen som hun opplever støtter henne, men hun gir også uttrykk for en viss utrygghet.

*"Internt må man finne de man har tiltro til, så ting ikke blir brukt mot en."*

Rektor 4 nevner bruker en konkret sak som eksempel. Han er selv tett på med samtaler og veiledning, men konkluderer etter hvert med at læreren ikke er egnet.

*"Jeg hadde for noen år siden en lærer som jeg i 3 år hadde samtale med hver 14. dag. Klarte å holde vedkommende i undervisning og noenlunde nøytralisert, men det gikk ikke til slutt."*

Han har også erfaring fra at eksterne instanser blir koblet inn og at det blir påpekt saksbehandlingsfeil. Saken ble dermed enda mer komplisert å håndtere.

*"Saken ble også klaget inn for Sivilombudsmannen. Ulykkeligvis fikk vedkommende medhold. Skoleeier var koblet på saken og hadde møter med vedkommende. Gav en muntlig advarsel i et møte. Det skulle de ikke ha gjort i følge Sivilombudsmannen. Det kom for bardus på den aktuelle læreren. Ble mye papir, logger. Det ble advokat, HMS-avdeling med psykolog og møter ble tatt opp på bånd."*

Han ønsker å løse det meste på lokalt nivå og bruker bare skoleeier når saker er spesielt vanskelige.

*"Jeg opplever at jeg får hjelp fra skoleeier når jeg trenger det. Både fra HR-avdelingen og andre avdelinger. Jeg har hatt mye glede av en spesiell jurist. Når jeg tar kontakt med fylket om en personalsak, så skjønner de at det er en viktig*

*sak. De vet at jeg har prøvd ting først og at nå er det blitt så komplisert at jeg må ha hjelp. Jeg liker best å løse det lokalt, men av og til så må jeg ha hjelp.”*

Som støttespillere internt bruker han assisterende rektor.

*”Snakker mye med assisterende rektor om sakene.”*

#### **4.5.1 Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 3**

På spørsmål om hva rektorene oppfatter er deres hovedarbeidsoppgave, svarer de at det er å ha totalansvar. De legger forskjellige oppgaver inn i det å ha totalansvar. Noen er opptatt av at som rektor må du delegere eller følge opp ledergruppa slik at organisasjonen fungerer (lede gjennom andre), mens en konstaterer at hun bare har totalansvar.

Alle rektorene har vært gjennom en refleksjonsprosess i forhold til tidspunktet for å kontakte arbeidsgiver om bistand. Det som er gjennomgående, er at dersom man har flere års erfaring som rektor, er man mer bevisst når man kontakter juridisk bistand og i hvilke saker. Rektorene søker også bistand når personalsakene dras ut i tid eller har gått i stå. De søker også bistand når de trenger støtte for måten de har håndtert prosessene på. Dette når de føler seg presset og mistenkeliggjort av motparten. Rektorene er også inne på – i varierende grad - at det er behov for å beskytte seg selv når slike saker står på – og at ass. rektor er den viktigste støtten.

Hva begrenser handlingsrommet i vanskelige personalsaker? Rektorene er opptatte av å være en god rollemodell for de andre i ledergruppa. Dette innebærer at man i liten grad har rom for å ”trå feil” – noe som innebærer f.eks. å gjøre saksbehandlingen formelt riktig, stå oppreist og vise styrke når saken pågår som verst og å vedlikeholde den gode og uformelle tonen til resten av kollegiet. Å opptre som en god saksbehandler krever erfaring og kompetanse – og man må være forberedt på at saken fort kan få en ny og uventet vending. Rektorer med lengst erfaring viser at de er trygge i håndtering av slike saker, men de uttrykker også at de vet aldri i hvilken retning saken tar. Dette skaper utrygghet og tar energi. (Aftenposten 23.1.2009). Rektor 2 trekker fram legalitet mot legitimitet. Han sier at det hjelper ikke hvor mye du har loven på din side dersom du ikke har legitimitet blant dine lærere.

## 4.6 Presentasjon av forskningsspørsmål 4

*Hvordan uttrykker rektorene at de balanserer bruken av makt og tillit i vanskelige personalsaker?*

På spørsmål om relasjonsbygging og balansegang makt/tillit, utdyper rektorene hvordan de bygger og opprettholder tillit generelt i personalet, hvilken vekt de legger på relasjoner og hvordan de har gjort bruk av styringsretten, altså brukt den formelle makten de har som virksomhetsledere.

Rektor 1 forteller at hun er veldig bevisst på å ha en uformell tone med ledelsen og andre:

*"Går for det første inn på kontorene om morgenen og snakker om litt ymse daglige ting. Stikker innom og sier "Hei hvordan går det?". Kommer ikke bare på jobb og går inn på kontoret mitt. Jeg går alltid en runde. Jeg går heller aldri fra jobb uten at jeg stikker innom".*

Også ledermøtene vil hun skal ha et uformelt og åpent preg.

*"Vi har 2 formelle ledermøter i uken - formelle og formelle i gåsetegn. Vi er blitt enige om å ikke å skrive referat fra disse møtene. Vi diskuterer veldig mye de forskjellige sakene folk jobber med, går gjennom og kvalitetssikrer det vi har gjort, hva de forskjellige har tenkt og tar en åpen debatt på hvordan ting kan endres."*

Hun involverer også andre enn ledelsen i diskusjoner på ledernivå som et ledd i å styrke relasjonen mellom ledelsen og resten av personalet.

*"På noen samlinger ute av huset hvert år, har vi med oss noen i personalet. Vi bytter litt på. Det er helt bevisst for jeg ønsker at flest mulig skal få tettere bånd til oss og få mer innsyn og mer organisasjonsforståelse. Jo åpnere vi er, desto bedre er det."*

På spørsmål om hva hun mener om den generelle skolekulturen, legger hun stor vekt på åpenhet, nærhet og hun kommer igjen innom fordelen hun ser med en uformell tilnærming. Hun oppgir at en uformell tilnærming gir raskere saksgang og større nærhet til lærerne.

*"Preges i stor grad av åpenhet og det er tett kontakt mellom ledere og personalet. Mellomlederne er også veldig "på". De bruker mye tid på lærerne sine. Oppfølging av lærere i klasserom. Lite formelt og lite distansert. Jeg er ikke veldig glad i at ting blir formelt. Jeg synes det blir litt klamt. Derfor blir det ikke ført referat fra ledermøter, hva skal det stå der liksom, i stedet for å få resultater og få ting gjort."*

Hun er bevisst sin bruk av strategier for å oppnå tillit hos lærerne, noe hun igjen mener gir henne større mulighet til å kunne påvirke den pedagogiske praksisen.

*”Å opptre ordentlig offentlig er et ledelsesgrep for å opprettholde tilliten hos de andre. Hvis du har en god relasjon - på godt og vondt på en måte – til lærerne, så har du også legitimitet til å gå inn og diskutere pedagogiske saker med lærerne. Hvis du er distansert og ikke har noe særlig med dem å gjøre, blir det helt unaturlig.”*

Rektor 2 er igjen opptatt av dilemmaer han opplever når han skal balansere makt og tillit. Han vektlegger betydningen av det relasjonelle. Han mener at et godt forhold til personalet er noe som bygges over tid og dermed øker handlingsrommet hans i personalsaker.

*”Du må være tydelig, men forsiktig. Vise tillit, være forsiktig. Ikke kreve for mye på feil tidspunkt. ”*

*”95 % av de ansatte er svært fornøyd med at man tar tak i vanskelige personalsaker. Slik at i slike saker, øker tilliten, vil jeg si. Har aldri opplevd det motsatte. I enkelte saker opplever man at enkeltlærere bygger allianser, men de får som regel ikke med seg mer enn noen få. Opplever at tilliten øker. De prøver å få seg allierte, men det blir begrenset. Jeg er en forsiktig type, så jeg er nok den som har vært redd at slike allianser skal bygges – og det har nok vært en grunn til at jeg for eksempel har ventet med å ta opp saker.”*

Han kommer inn på at det tar tid å bygge tillit.

*”Nå har jeg imidlertid vært rektor på skolen i så mange år, så nå har jeg ganske mye å gå på. Da har jeg over tid bygget opp et tillitsforhold som kan stå for en støyt. Derfor har jeg ikke tro på disse åremålsstillingene.”*

Selv om han sier at de ansatte generelt har tillit til ham, mener han at det forholder seg helt annerledes i enkelte tilfeller.

*”I saker med lærere som pågår nå, sier de involverte lærerne at de forstår at vi er ute etter dem siden vi dokumenterer. I slike saker er tillitsforholdet mellom arbeidstaker og meg forskjellig ettersom hvilket stadium saken er på. Med noen er det ingen ting å bygge på lenger, mens andre lærere viser noe vilje til endring. Da er greit å gi disse lærerne en sjanse til tillit. Det er ikke lett, det kan være veldig vanskelig.”*

Han beskriver et grep som han tar for å takle negative støttespillere på en ny måte. Her er han bevisst på å jobbe med relasjonen til disse selv om de ikke er direkte involvert i saken.

*”Da må du pøse på med tillits-skapende tiltak. Gi støttespillere medvirkning, omsorg, gi dem opplevelsen av at du ønsker å prøve å få dem med på lag. Jeg ser at det funker. Har ikke prøvd dette før. Har prøvd så innmari mye forskjellig. Må gå i meg selv, må prøve noe nytt, prøve å tilgi, sette en strek over det som har vært før. Prøver å gi dette inntrykket ovenfor arbeidstaker. Gi en ny mulighet. Det handler mest om det.”*

Han finner det vanskelig.

*”Og det kan være et nederlag for oss ledere av og til.”*

Han er videre opptatt av å ivareta de lærerne som til en viss grad står på utsiden, men kan bli støttespillere i et negativt miljø.

*”Må passe på å vise tillit og omsorg ovenfor de lærerne som blir stående i en skvis og forsøkt vervet inn i en allianse. I tillegg er det viktig å være veldig klar og tydelig ovenfor de personene som du ønsker skal endre seg.*

Og så tilkjennegir han at han finner det belastende å komme med negative tilbakemeldinger til lærere at han ikke er fornøyd med.

*Det siste er ofte veldig vanskelig.”*

Rektor 3 beskriver at hun må håndtere flere uttrykk samtidig. Hun mener at tydelighet må kombineres med åpenhet og omsorg. Hun har tro på at uformell saksbehandling er riktig og at saker kan løses med enklere grep.

*”Du må gjøre flere ting samtidig, det er sånn jeg tenker som leder også. Både å være tydelig, ivareta og ha litt åpenhet. Må høre motforestillingene og eventuelt justere seg etter å ha hørt dem. Det kan være riktig det. Vi prøver å bygge opp en skole med åpenhetskultur. Det betyr at når vi merker at det begynner å ”pipe litt rundt”, ber avdelingsleder om å få bli med den aktuelle læreren i en eller flere undervisningsøkter på en litt uformell måte. De fleste saker løser man egentlig nokså uformelt med samtaler.”*

Hun fremhever betydningen av en god relasjon.

*”Det viktigste er å vise at du bryr deg. En god relasjon forhold rektor/lærer er preget av åpenhet, god dialog, gjensidig tillit og respekt.”*



Rektor 4 ønsker at medarbeiderne har tillit til ham og stiller gjerne opp som omsorgsperson.

*"Vi er en veldig demokratisk skole. Jeg føler at lærerne setter pris på at jeg er åpen og ærlig. De kan komme og ta opp ting og det gjør de. De innser nok at dette ikke brukes mot dem. Tillit er at medarbeiderne også kan komme med små ting. Jeg tar meg tid til å prate med dem og de føler vel som regel at de blir hørt. De vet også at det blir mellom oss to hvis de ønsker det."*

De fire rektorene er opptatt av tillits-skapende tiltak og beskriver et relasjonelt lederskap. Tre av rektorene beskriver en dobbelthet i etablering og vedlikehold av relasjonelle bånd. De mener at tydelighet og handlekraft i kombinasjon med omsorg og ivaretagelse, skaper tillit. De mener at de signaliserer at de er åpne for dialog, men også at de tar i bruk styringsretten i enkelte saker.

På spørsmålet om å rangere betydningen av å ha en god relasjon på en skala fra 1 til 10, svarer rektorene:

**Rektor 1:** *"Jeg synes det er helt avgjørende egentlig. Jeg vil si 10. Utfordringen er å ha tid til relasjonene."*

**Rektor 2:** *"Egentlig er det ikke veldig viktig så lenge du har avdelingsledere som har personalansvar for lærerne. Derfor vil jeg rangere det til 5 kanskje. I det daglige – for at jeg skal trives selv – er gode relasjoner til alle mine medarbeidere viktig. Fordi dette er hyggelig. Da er jeg høyt oppe på skalaen, 9-10 for min egen del."*

**Rektor 3:** *"Overordnet viktig. Men jeg sier ikke at de er like fornøyd med alle avgjørelser jeg tar. De kan også bli rasende. Da vil de at jeg skal snakke mer, forklare mer, men jeg forholder meg til formelle organer."*

**Rektor 4:** *"En god relasjon rektor/lærer bygger på respekt og trygghet begge veier. At læreren oppfatter at jeg verdsetter det de gjør og jeg er trygg på at dette er en lojal, samarbeidsvillig kollega. Jeg bygger relasjoner ved å snakke med folk, sirkulere på lærerværelset. Vise meg en del, prøver å være synlig. Det er vanskelig å vite hvordan man bygger tillit. Jeg vil si 8 på skalaen på aksene makt/tillit som en betegnelse for hvor viktig jeg synes det er."*

Et av spørsmålene dreide seg om hvor de plasserte seg selv på en makt/tillit-akse.

Rektor 1 gir ikke konkrete eksempler på når hun har brukt sin formelle makt, men mener at det er nødvendig å bruke styringsretten for å få løst situasjoner. Hun mener at tillit og makt bør eksistere side om side.

*"Jeg vil også være på maktsiden. Jeg er veldig klar over at jeg har makt og at det er viktig at jeg bruker den på en ryddig måte. Nettopp å være klar og tydelig og gå inn i situasjoner og ikke være engstelig for å ta opp ting, for jeg vet inderlig vel at hvis jeg ikke gjør det, får hele organisasjonen problemer. Jeg ser derfor at du kan ikke bare ha med deg tillitsperspektivet. Du må også ha makten med deg hele tiden for å kunne bygge tillit. De er gjensidig avhengig av hverandre."*

Rektor 2 gir konkrete eksempler på tilfeller hvor han har brukt sin formelle makt og eksemplene han gir gjelder først og fremst organisatoriske forhold. Når det gjelder lærernes yrkesutøvelse, praktiserer han en profesjonell ansvarliggjøringsstrategi. De blir vist tillit ved at han regner med at de utfører oppgavene de er satt til å gjøre uten at han er tett på.

*"Jeg har brukt styringsretten ved saker som gjelder overtallighet og tolkning av arbeidstidsavtalen. Jeg er nok mer på tillitssiden av aksene enn maktsiden. De tillitsvalgte har fått lov til å være med å bestemme mange ting. På denne skolen praktiserer vi tillit under ansvar. Vi er fokusert på oppgaver. Noen sluntrer unna. I forhold til disse lærerne kan det bli vanskelig å håndtere andre som da spør "hvorfor skal jeg gjøre dette? Han gjør det jo ikke".»*

Rektor 3 er har fokus på balansen makt/tillit. Hun uttrykker at hun er svært bevisst på å vurdere når hun skal bruke makt og når hun skal jobbe mot konsensus ved ikke å bruke styringsretten.

*"Jeg bruker styringsretten min minst mulig, men jeg har gjort det. Det har vært forhold rundt økonomisaker og arbeidstidsavtalen. Jeg velger mine kriger **veldig** bevisst. Hvis sakene er viktige nok, har jeg ikke problemer med å bruke makt. Da gjør jeg det. Hvis det er en sak du skal møte igjen, er det viktig å bygge tillit. Da må man gi litt. Men en sak som er av type "dette må vi bare gjøre", da har jeg ikke problemer med å bruke makten min. Men skal vi bygge opp ting, da er tillit viktig."*

Hun gir et konkret eksempel hvor hun helt klart har brukt makten sin til å foreta en svært upopulær avgjørelse og at reaksjonene på denne avgjørelsen har påvirket henne sterkt.

*”Det var en sak hvor jeg gjorde noe som gikk langt over det de trodde rektor kunne gjøre, faktisk om jeg hadde lov. Det ble en svær sak - også i fagforeningene sentralt. Jeg lurte på hvor lenge den ville henge ved meg. Jeg tror fortsatt det er et sårt punkt for mange og en periode lurte jeg på om jeg burde gjort noe annet. Kanskje det ville være bedre for skolen å få inn en annen som kunne drive utvikling, noe som er vanskelig når det stormer.”*

Rektor 4 satser på tillit fremfor makt og hvis han må over på den andre siden av akse, og han er ikke interessert i å markere at han bruker sin legitime makt.

*”Jeg baserer meg mer på tillit enn på makt. I noen få tilfelle må jeg si i fra. Sjelden i fellesmøter.”*

#### **4.6.1 Sammenfatning av funn - forskningsspørsmål 4**

Rektorene uttrykker at tillit bygges over tid og at de bestreber seg i forhold til at skolekulturen skal preges av involvering, tydelighet, åpenhet og omsorg. Tillit og makt går side om side. Flere er inne på at de bygger tillit i personalet gjennom å opptre ryddig og korrekt. De har alle det relasjonelle lederskapet som et ideal i personalarbeid generelt og i vanskelige saker spesielt. Rektorene mener det er viktig å bygge en god skolekultur som preget av de gode relasjoner mellom lærere og ledelse. Å etablere en slik skolekultur er tidkrevende, antyder de.

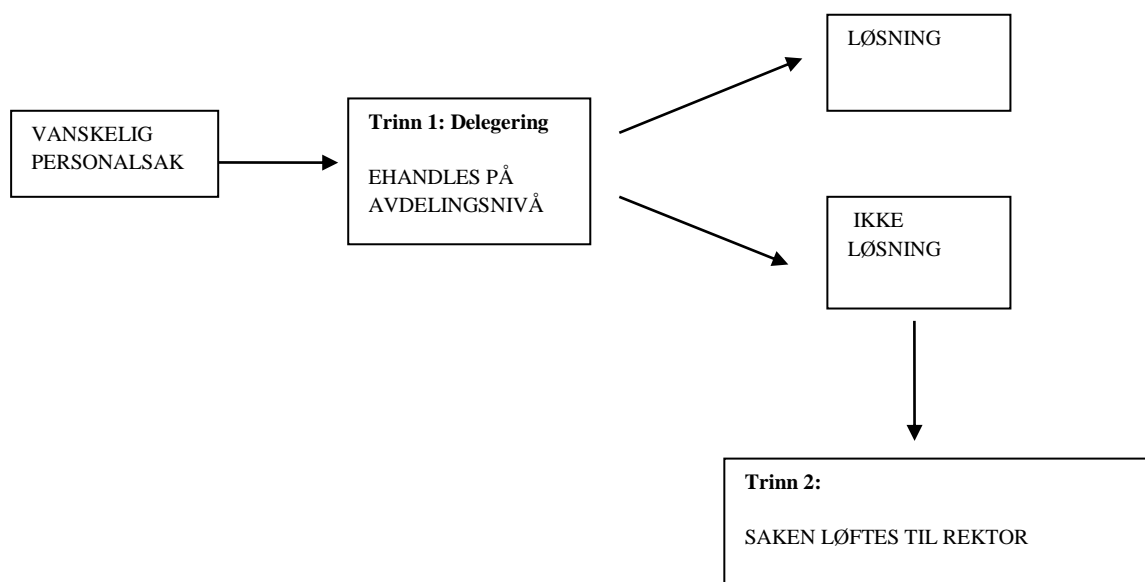
Eksempler som gis på bruk av styringsretten, viser at det for det meste gjelder administrative og økonomiske saker. Det er riktignok sjelden at det spesifikt uttrykkes at styringsretten brukes. En av rektorene gir et eksempel hvor hun har brukt styringsretten i en kontroversiell sak hvor hun møtte sterk motstand blant lærerne og frontene ble sterke. I etterkant av denne spesielle saken stilte hun seg selv spørsmålet om skoleutviklingen ville stoppe opp så lenge hun var rektor ved skolen.

Rektor 2 er inne på at tilliten er skjør og at det raskt oppstår tillitsbrudd mellom lærere og leder. Dette balanseres gjennom å iverksette tillitsskapende tiltak, for eksempel å invitere til medbestemmelse, og å være tydelig på hva som forventes av dem som profesjonelle yrkesutøvere. Flere nevner at det helt enkelt kan dreie seg om å snakke med lærere på personalrommet og å være til stede der hvor lærere befinner seg. En slik type offentlig opptreden kaller rektor 1 for et ledelsesgrep for å opprettholde tilliten. Andre ledelsesgrep som nevnes, er å arbeide bevisst med de negative støttespillerne i vanskelige personalsaker.

Tre av de fire rektorene nevner spesielt det de opplever som en dobbelthet i etableringen og vedlikehold av relasjonelle bånd. På den ene siden legger de opp til å skape tillit, mens det også er viktig å kunne ha "ryggen fri" og å ta i bruk styringsretten – når de mener at det er nødvendig. De er enige i at denne dobbeltheten må eksistere side om side og at man er seg svært bevisst bruken av makt.

## 4.7 Oppsummering

I denne delen oppsummerer vi trinnene i en typisk saksgang i vanskelige personalsaker. Deretter oppsummerer vi funnene i to tabeller. I den ene tabellen forsøker vi å få frem hovedpunktene i rektorenes svar innenfor hvert forskningsspørsmål med vekt på hvilke forhold de må balansere. I den andre tabellen identifiserer og sammenstiller vi ledelsesstrategier som rektorene støtter seg til. Til slutt kommenterer vi funnene slik de framstår i tabellene i forhold til oppgavens problemstilling.



Figur 3 Trinnene i en typisk intern saksgang

## Oppsummering for hvert forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål	Rektor 1	Rektor 2	Rektor 3	Rektor 4
<b>Hvordan har rektorene erfart forventningene om å ivareta kvalitetskrav til opplæringen og samtidig ha ansvar for lærere som de mener ikke oppfyller disse kravene?</b>	Stiller forventninger til lærerne om at de skal samarbeide og tilpasse opplæringen. Vektlegger formell og korrekt saksbehandling sammen med en vennlig opptreden. Karakteriserer situasjonen som et skuespill.	Stiller forventninger om at lærere deltar i fellesskapet og utfører fellesoppgaver. Vektlegger dialog, omsorg og det å være en tydelig leder. Karakteriserer situasjonen som krevende fordi det fordrer en balanse mellom tydelighet og relasjonell tilnærming	Stiller forventninger til lærerne om at de skal være gode på relasjoner, klasseromsledelse, vurdering/tilbakemelding til elevene. Vektlegger dialog og tett oppfølging. Hun overtar de vanskelige sakene fra avdelingsledere og saken oppleves krevende.	Stiller forventninger til lærerne om å være imøtekomende, hyggelige og å kunne sette grenser. Vektlegger tett oppfølging og omsorg. Balanserer mellom å synes synd på og stille krav.
<b>Hvordan ivaretar rektorer kryssende forventninger fra lærere og interessenter for øvrig?</b>	Satser på godt arbeidsmiljø, får tingene unna, uformell lederstil, tydelighet. Gir støtte og veiledning til andre ledere. Opplever ikke tydelige forventninger fra skoleeier.	Tar tak i saker, men satser på tålmodighet medvirkning og dialog. Lytter til elevene. Mener det er tydelige forventninger fra skoleeier om å selv være tydeligere ovenfor personalet.	Bruker resultater og forskning som basis for skoleutvikling. Tar tak i enkelte ting, men fremhever dialog- og omsorgsperspektivet. Følger spilleregler. Er tydelig over tid. Opplever tydelige forventninger fra skoleeier om bra resultater mm.	Tar elever med på råd, hører på "alle". Bruker for det meste omsorg og dialog. Kan være tydelig i helt bestemte situasjoner. Mener at skoleeier er fraværende på mange områder, men opplever mer tydelige forventninger i enkelte sammenhenger.
<b>Hvordan beskriver rektorene at de bruker handlingsrommet i vanskelige personalsaker?</b>	Støtter seg til skoleeier, særlig i form av juridisk bistand. Forholder seg formelt til sakene, blant annet ved å dokumentere. Ser seg selv som viktig rollemodell.	Opptatt av balansegangen krav/støtte. Bruker skoleeiers støtteapparat, særlig juridisk bistand. Dokumenterer og er bevisst formell når det gjelder selve saken. Prøver å avverge balkanisering ved å bruke en dialog- og inkluderingsstrategi ovenfor potensielle støttespillere.	Opptatt av å gjøre tingene riktig formelt. Bruker skoleeiers juridiske avdeling. Har liten tro på at problemene løses av andre enn henne selv. Er nøye på hvem hun internt velger å støtte seg til.	Satser mye på å unngå sak ved å sette inn forskjellige tiltak for å holde lærer i undervisning. Vil helst løse sakene lokalt. Opplever skoleeier som støttende på forespørsel. Søker juridisk bistand.
<b>Hvordan uttrykker rektorene at de balanserer bruken av makt/tillit i vanskelige personalsaker?</b>	Satser på en uformell lederstil, inkludering av flere grupper i skolesamfunnet og nevner åpenhet i flere sammenhenger. Mener at en god relasjon er avgjørende. Er klar over egen makt og bruker den.	Vektlegger betydningen av det relasjonelle. Har brukt tid på å bygge opp tillit. Utviser forsiktig tydelighet. Bruker styringsretten sjelden og mest på områder innenfor arbeidstidsavtale og økonomi.	Fremhever at flere forhold må ivaretas samtidig. Tydelighet, omsorg, åpenhet. Satser på god relasjon. Bruker makt hvis det vurderes som viktig nok.	Oppfordrer til samtaler om smått og stort. Bruker så lite makt som mulig.

Tabell 1

LEDER- STRA- TEGIER	RELASJONS- BYGGING	REKTOR SOM ROLLEMODELL	KRAV OG FORVENTNINGER TIL LÆRERNE	DELEGERING	STØTTE OG BISTAND	VURDERING OG STRATEGISKE OVERVEIELSER
Rektor 1	Satser på godt arbeidsmiljø  gjennom å opptre vennlig og hyggelig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uformell</li> <li>• Vennlig og hyggelig væremåte</li> <li>• Involverende</li> <li>• Effektiv</li> <li>• Ryddig</li> <li>• Tydelig</li> <li>• Formell opptreden</li> <li>• Formell og korrekt saksbehandling</li> </ul>	Stiller forventninger til lærerne om at de skal samarbeide og tilpasse opplæringen.	<p>Avdelingsledere har personalansvar</p> <p>Ønsker at avd. ledere skal ta de vanskelige sakene</p> <p>Rektor som veileder og støttespiller</p> <p>Bygge organisasjonsforståelse i ledergruppen</p>	<p>Sørger for å ha støtte hos ass. rektor</p> <p>Søker juridisk bistand i vanskelige saker</p> <p>Ønsker et forum med skoleledere</p>	<p>Bruker makt når situasjonen er fastlåst</p> <p>Spiller skuespill</p>
Rektor 2	<p>Viser omsorg</p> <p>Inviterer til dialog</p> <p>Relasjonsbygging ovenfor potensielle motstandere spesielt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog</li> <li>• Omsorgsfull</li> <li>• Skiller sak og person</li> <li>• Lagbygger</li> <li>• Korrekt saksbehandling.</li> <li>• Bruke formelle organer</li> </ul>	Stiller forventninger om at lærere deltar i fellesskapet og utfører fellesoppgaver.	<p>Avdelingsledere har personalansvar</p> <p>Rektor overtar personalansvaret i de vanskelige personalsakene</p> <p>Bygge egen ledergruppe anses som viktig</p>	<p>Vurderer intern støtte hos lærere og ledergruppa</p> <p>Sørger for å ha støtte hos ass. rektor</p> <p>Søker juridisk bistand vanskelige saker</p>	<p>Bruker makt ved overtallighet og tolkning av arbeidstidsavtalen</p> <p>Vurderer kulturelle forhold</p> <p>Vurderer risikofaktorer, som for eksempel uformelle maktkonstellasjoner</p> <p>Bygger allianser</p>

Tabell 2

LEDER- STRA- TEGIER	RELASJONS- BYGGING	REKTOR SOM ROLLEMODELL	KRAV OG FORVENTNINGER TIL LÆRERNE	DELEGERING	STØTTE OG BISTAND	VURDERING OG STRATEGISKE OVERVEIELSER
Rektor 3	<p>Viser omsorg og åpenhet</p> <p>Forsøker å komme i posisjon ved relasjonsbygging til aktuell lærer</p> <p>Å by på seg selv</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omsorgsfull</li> <li>• Åpenhet</li> <li>• Vise tillit og respekt</li> <li>• Korrekt</li> </ul>	<p>Stiller forventninger til lærerne om at de skal være gode på relasjoner, klasseromsledelse, vurdering/ tilbakemelding til elevene.</p>	<p>Avdelingsledere har personalansvar</p> <p>Rektor overtar personalansvar i de vanskelige personalsakene</p>	<p>Sørger for å ha støtte hos ass. rektor</p> <p>Søker juridisk bistand i vanskelige saker</p>	<p>Bruker makt i økonomisaker og arbeidstidsavtalen</p> <p>Gjentar og holder fast ved budskapet over tid</p> <p>Trekker seg tilbake hvis for stor motstand før nytt fremstøt</p> <p>Foretar risikovurdering når det gjelder interne støttespillere</p> <p>Nedtoner og "skjuler" bruk av makt</p> <p>Å velge sine "kriger" bevisst</p>
Rektor 4	<p>Forsøker å komme i posisjon ved relasjonsbygging til aktuell lærer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omsorgsfull</li> <li>• Først støtte til lærerne</li> <li>• Holder tidsfrister</li> <li>• Korrigerer aldri i det offentlige rom</li> </ul>	<p>Stiller forventninger til lærerne om å være imøtekommende, hyggelige og å kunne sette grenser.</p>	<p>Avdelingsledere har personalansvar</p> <p>Rektor overtar personalansvaret i de vanskelige personalsakene</p>	<p>Sørger for å ha støtte hos ass. rektor.</p> <p>Søker juridisk bistand i vanskelige saker</p>	<p>Bruker så lite makt som mulig</p> <p>Velger "smidige" løsninger</p> <p>Oppfordrer til samtaler om smått og stort</p>

Tabell 2 forts

I forhold til problemstillingen ”*Hvordan håndterer rektorer i videregående skole vanskelige personalsaker samtidig med ansvaret for å utøve god personalledelse?*”, ser vi av funnene at vi beveger oss innenfor områder som er preget av kompleksitet. Rektorene formidler at vanskelige personalsaker hvor lærere som enten ikke fungerer i klasserommet eller kollegialt, er involvert, oppleves som en utfordring. Ved håndteringen av slike saker er det mange hensyn som må hensyntas. Balanseperspektivet er tydelig og gjennomgående hos alle rektorene når de skal velge lederstrategier i vanskelige personalsaker. Vi har ut fra vårt intervjumateriale identifisert seks lederstrategier. Disse kan i noen tilfeller framstå som komplementære.

Relasjonsbygging som lederstrategi knyttes i stor grad til iverksetting av generelle, miljøskapende tiltak som først og fremst er ment å forebygge et godt arbeidsmiljø. Rektorene vektlegger utøvelse av god personalledelse som de mener bør være preget av omsorg, dialog og åpenhet. Dette er i samsvar med annen forskning som viser betydningen av tillit og relasjon mellom rektor og kollegium (Tschannen-Moran 2004). En av rektorene sier at det er viktig å by på seg selv. De ser på seg selv viktige pådrivere og trendsettere i utviklingen av denne formen for relasjonsbygging. I forhold til ”de vanskelige lærerne” sier tre av rektorene at de forsøker spesielt å komme i posisjon gjennom relasjonsbygging. Målet for rektorene med denne posisjoneringen er ønsket om å kommunisere sitt budskap til læreren på en mest mulig skånsom måte – både for seg selv og læreren. Handlingsrommet ble forsøkt utvidet ved bruk av forskjellige strategier. En viktig strategitilnærming var å opprettholde et så godt forhold til resten av lærerne som mulig. Å etablere og opprettholde et godt forhold til lærerstaben, ble gjort ved å ha en relasjonell og omsorgsfull lederstil. I situasjoner der det relasjonelle måtte balanseres opp mot bruk av makt, skjedde det blant annet ved å invitere lærerne til dialog i flere fora, både formelt og på et mer personlig plan.

Vi ser at relasjonsbygging som lederstrategi har en klar sammenheng med strategien som vi har kalt ”rektor som rollemodell”. Årsaken til at vi likevel velger å skille dette i to lederstrategier, er fordi både relasjonsbyggingen og rollemodellperspektivet utkrystalliserte seg som tydelige lederstrategier i intervjumaterialet vårt. Rektorene var samstemte i forhold til hva som forventes av



dem som rollemodeller. De er rollemodeller på flere felt. For det første framheves det å ha en god, mellommenneskelig opptreden som sentralt. Dette handler om å ha en vennlig og hyggelig væremåte, vise omsorg der det trengs og opptre respektfullt overfor andre. For det andre må du vise en god arbeidsmoral gjennom å være effektiv, ryddig, korrekt og formell. Rektorene er opptatt av at man ikke skal "trå feil" når de snakker om vanskelige personalsaker. Dette forsøker de å unngå gjennom å etterstrebe en viss korrekthet. Når det gjelder å opptre korrekt, knytter de også begrepet til det å ha en korrekt og formell, riktig saksbehandling. Tre av rektorene var i personalsaker blitt utfordret av eksterne instanser på om de lovbestemte kravene til prosess var overholdt. Rektorene påpekte at det gikk med mye tid når personalsakene var kompliserte. Å dokumentere ble ikke fremstilt som uhensiktsmessig bruk av tid, men som en viktig del av god saksbehandling og noe de støttet seg til. Rektorene vi intervjuet, var bevisste rundt egen lederstil, og idealet var å framstå som gode relasjonsbyggere. I enkelte vanskelige personalsaker som ble nevnt, ble man møtt med mistenksomhet fra lærerens side – noe som økte opplevelsen av kompleksitet og usikkerhet. Noen av rektorene uttrykte det klarere enn andre. Rektorene har høye idealer og setter høye krav til seg selv når det gjelder å framstå som rollemodell. Idealene og kravene kan også synes vanskelige, oppnåelige og til dels motsetningsfylte. I alle fall kan man si at det kreves et godt stykke balansekunst for å etterleve ideal og krav fullt ut. Rektor 1 karakteriserer det å være en rollemodell som et skuespill. Denne ferdigheten til å balansere fremstår som bruk av profesjonell dømmekraft, altså en kompetanse som de som ledere må kunne utøve.

Under intervjuene etterspurte vi hvilke krav og forventninger rektorene hadde til lærerne. Vi velger å løfte dette fram som en egen lederstrategi fordi vi antar at ved å stille krav og forventninger til ansatte, har man også en standard å gå ut i fra når rektor skal ta grep i vanskelige personalsaker. Rektorene er noenlunde samstemte i hvilke forventninger de har til lærerne. Samarbeidsevner og deltakelsen i det kollegiale fellesskap er gjennomgående forventninger. I tillegg er det viktig å være en tydelig leder i klasserommet og å inneha relasjonelle egenskaper i forhold til samhandlingen med elevene. Lærere som var innblandet i personalsaker ble fremstilt som svake på relasjonskompetanse – noe som kompliserte sakene ytterligere. Rektorene stiller krav langs to akser – både i forhold til det kollegiale fellesskap og til

den profesjonelle utøvelsen av arbeidet i klasserommet. Langs disse aksene befinner man seg henholdsvis både innenfor Arbeidsmiljølovgivningen og Opplæringsloven.

Delegering er en lederstrategi som alle rektorene berøres av i vanskelige personalsaker. Lederstrukturen i den videregående skole – også på de skolene våre rektorer leder – har en lederstruktur som innebærer at avdelingslederne har personalansvar. Det er gjennomgående at delegeringen ikke fungerer i vanskelige personalsaker. Rektorene får eller tar personalansvaret for lærerne som disse sakene gjelder. Årsakene til at dette skjer er flere. Den årsaken som de fleste nevner, er at de må ta personalansvaret fordi avdelingslederen har prøvd så lenge uten å lykkes. Andre årsaker som blir nevnt er at avdelingslederen ikke greier denne oppgaven, har slitt seg ut eller at saken har en så alvorlig karakter at det er rektor som bør håndtere den. Rektorene er opptatte av å bygge forståelse innad i egen ledergruppe slik at man som gruppe kan støtte og hjelpe hverandre og at den enkelte kan greie å stå lengre i slike saker. Det er en gjennomgående oppfatning hos rektorene at saker skal ordnes opp på et lavest mulig nivå. Fram til rektor overtar saken, fungerer rektor som veileder og støtte til aktuell avdelingsleder. Avdelingslederne vil naturlig stå lærerne nærmere kollegialt enn rektor og dermed komme mer mellom "barken og veden" og derfor ha mindre legitimitet i saken. Dermed skjer det at når avdelingsleder ikke lenger opplever at de strekker til, overtar rektor saken.

Delegering som lederstrategi henger sammen med strategiene "støtte og bistand" og "vurdering og strategiske overveielser". Rektorene i vårt utvalg er opptatt av å bygge ledergruppen til å fungere støttende både i forhold til hverandre og i forhold til rektor. Når det gjelder "støtte og bistand", er assisterende rektor rektorenes fremste støttespillere. Disse blir involvert i større grad i de vanskelige sakene enn avdelingslederne. Rektorene er som sagt av den oppfatning at sakene skal løses på et lavest mulig nivå – noe som innebærer at man venter med å be om juridisk bistand hos skoleeier. Erfaring i arbeidet med vanskelige personalsaker fører til at rektorene er raskere med å be om bistand og er mer tydelig i forhold til hva de ber om hjelp til.

Vi har kalt den siste lederstrategien for vurdering og strategiske overveielser. Denne strategien handler om hvordan rektorene bruker sin formelle makt og hvilke forhold som er gjenstand for vurdering og valg av strategi. Gjennom vurdering og strategivalg bruker rektorene en slags uformell makt i den forstand at den er usynlig

for andre enn rektorene selv. Alle rektorene sier at de bruker sin formelle makt minst mulig. Rektor 1 sier at hun bruker sin makt kun når situasjonen er fastlåst. De andre knytter sin formelle makt til tolkning av arbeidstidsavtalen og økonomi. Når det gjelder hvilke forhold som er gjenstand for vurdering og valg av strategi, kan dette dreier seg om kulturelle forhold og vurdering av tiltak i forbindelse med ulike maktkonstellasjoner i personalet. Vi vil også tro at det gjøres vurderinger og strategivalg i forbindelse med relasjonsbygging og delegering av arbeidsoppgaver. Tre av rektorene vurderte nøye når de skulle bruke styringsretten for ikke å risikere at tillitsforholdet til lærerne ble dårligere. En av rektorene hadde en noe annen vinkling ved at hun mente at synlig bruk av makt i enkelte tilfeller gav trygghet til lærerne og derfor økte tilliten. Samlet kan funnene gi en indikasjon på at rektorene er villige til å strekke seg langt for å ha harmoni i hverdagen. De ser seg selv som rollemodeller ved utad å opptre uformelt, vise romslighet, ha ryddig saksgang og tone ned bruk av styringsretten.

## 5 DRØFTING AV RESULTATER

På bakgrunn av kvalitative samfunnsfaglige undersøkelser er det på generelt grunnlag vanskelig å generalisere. Dybdeintervju av fire rektorer gir et svakt grunnlag for å trekke generelle konklusjoner, men det er likevel slik at vi ut fra disse intervjuene kan finne handlingsmønstre, prosesser og strategier som er sammenfallende, og som vi også gjenkjenner fra annen skoleforskning. I oppsummeringen vil vi også peke på forhold som vi ut ifra vår forskning og vårt teoretiske utgangspunkt, kan bidra til å øke forståelsen for kompleksiteten av krav og forventninger som rektor må forholde seg til ved håndtering av vanskelige personalsaker – også i større grad lykkes i arbeidet med dem.

Vi har i kapittel 4 identifisert lederstrategier som vi mener å se rektorene tar i bruk når de skal forebygge og/eller håndtere vanskelige personalsaker samtidig med ivaretagelsen av et godt arbeidsmiljø. Lederstrategiene, som i noen grad kan er komplementære, vil være utgangspunktet i drøftingen.

### 5.1 Rektor som relasjonsbygger og rollemodell

I intervjuene beskrev rektorene konkrete personalsaker for å eksemplifisere, begrunne og reflektere over egen håndtering av prosessen. Hovedinntrykket var at de la stor vekt på å opprettholde en type fasade som skulle understreke at de som personalledere skilte mellom sak og person. Dette gjaldt også ovenfor de lærerne som i intervjuer fikk merkelapper som "småpsykopatiske" og "kranglevorne". Disse beskrivelsene gir et bilde av at rektor står i en situasjon, som de selv beskriver, fordrer balansering på flere områder. De er innforstått med at de har formell makt, men ovenfor personalet toner de ned bruken av styringsretten.

Hva kan være årsaken til vektleggingen vi ser her? Lærere har lang tradisjon på å inneha stor grad av autonomi i sin yrkesutøvelse. I følge Olsens forståelsesramme 1 om profesjonell accountability, vil endringer om hva som er god profesjonsutøvelse være styrt av intern dynamikk (Olsen 2005). Rektorene må forhandle med lærerne innenfor denne delen av styringsrammen, for å oppnå

resultater som kreves av samfunnet og skoleeier. Rektor må oppnå tillit. Vi tror veien er kort til at lærerne velger ikke å forholde seg til rektors legitime makt dersom rektor ikke aksepterer den skolefaglige kvaliteten lærerne presterer. I våre intervjuer sier rektorer at de både tenker på hva som er strategisk klokt og hvordan de endrer strategi, for å få lærernes tillit. Et godt tillitsforhold blir en del av rektors mulighet for å utøve makt og dermed påvirke til endringer som gjør at skolen oppfyller den nasjonale politiske agendaen (Olsen 2005). I vanskelige personalsaker blir lærernes profesjonelle accountability satt under press og kan til dels bli sterkt utfordret. Endringer innenfor den profesjonelle accountabilityen skjer ved prestasjonskriser. I de vanskelige personalsakene oppstår det en slags prestasjonskrise. Denne krisen er riktignok rettet mot en enkelt lærer, men ut fra rektorenes reaksjonsmønstre, som vi tydelig ser medfører en intensivering av relasjonsbyggende tiltak overfor hele lærerkollegiet.

I vårt intervjumateriale ser vi at rektor, til tross for at hun/han helt klart mener at læreren ikke holder mål, bruker forhandlinger, tilrettelegging og andre typer ressurser for å balansere flere hensyn. I Olsens forståelsesramme 3, som tar inn demokratiprinsippene som råder i skolen, kommer elever og fagforeninger inn som aktører som rektor må forholde seg til (Olsen 2005). Rektor må forhandle med elever om undervisningsforholdene og tillitsvalgte om lærernes rettigheter. Her er det interessemotsetninger og avveininger som må tas. En rektor etterlyser at elever kan være langt mer pågående i sine klager på lærere som ikke fungerer i klasserommet. Rektor trenger støtte. Økt press fra det representative demokrati, kan gi den legitimiteten rektor trenger overfor det profesjonelle fellesskapet til å få til gode løsninger i vanskelige saker. Uansett må rektor håndtere konfliktene på en god måte for å få til endring og forsøke å forskyve maktbalanser i den retning hun/han ønsker.

Det er grunn til å tro at bevisst satsning på et godt tillitsforhold er et ledd i å bli godkjent av lærerne og dermed oppnå et størst mulig handlingsrom for lederutøvelse (Møller i Ottesen og Møller 2011).

Rektorene blir utfordret som rollemodeller ved at også de "vanskelige" og fiendtlig innstilte av lærerstaben skal ivaretas forbilledlig i det offentlige rom og i saksbehandlingen som følger av saken. At dette vektlegges av alle rektorene i intervjumaterialet, kan tyde på at deres vekt på å "oppføre seg", er en strategi som de mener er god for å ivareta en god relasjon til resten av kollegiet. Vi kan også se

for oss spillsituasjoner (Schelling 1981). Rektor lager en situasjon hvor hun på den ene siden viser hva som skjer med lærere som ikke forholder seg til forventet standard og på den andre siden demonstrerer relasjonsbyggende tiltak. Tian Sørhaugs teori om at ledelse først og sist er en relasjon, støtter at dette kan være en klok strategi og som alle rektorene tar i bruk etter beste evne (Sørhaug 1996). Videre forteller tre av rektorene nokså like historier om å være nøye på formell saksbehandling. Rektor 4 nedtonet riktignok bruk av dokumentasjon noe, men ønsker å gjøre ting på riktig måte. Dette for både å ha ryggdekning for avgjørelser de tar og for å ha en ryddig saksgang ovenfor lærerne som er innblandet. Her aner vi nok en utfordring som de står ovenfor. Ivaretagelse av det formelle gjør at sakene tar mye tid. Ivaretagelse av det relasjonelle krever at det mobiliseres mye på det personlige plan for å opprettholde et forbilde som en inkluderende leder.

Ut fra våre funn og Sørhaugs og Møllers teorier om hvordan lykkes som ledere, kan det tyde på at rektorene gir indre faktorer sterkest vekt (Møller i Ottesen og Møller 2011, Sørhaug 1996). I hvilken grad denne sterke vektleggingen vi mener å se, er et ledd i en bevisst strategi, er vanskeligere å si noe sikkert om. Fortellingene om hvordan de signaliserer omsorg, inkludering og åpenhet, står noe i kontrast til utsagnene om at de også bruker makt. Vi mener derfor at det gjennom intervjuene kom indikasjoner på at rektorene gjennom sine prioriteringer, vektlegger arbeidsmiljøet og de indre faktorene noe mer enn elevenes læringsmiljø. Dette ble ikke sagt, men historiene de forteller, vitner om at det dreide seg om ganske massive klager på læreren, over tid, før rektor grep inn med tiltak som for eksempel å sette inn en ny lærer.

En annen intern faktor som påvirker rektors handlingsrom, er signaler som kommer fra lærere som ikke er direkte involvert i saken. Det er ikke uvanlig at disse signalene er motstridende. De uttrykker forventning om at rektor "ordner opp" samtidig som de uttrykker støtte til kollegaen som er involvert. Rektor må derfor ta hensyn til at også lærerne kan oppfatte disse situasjonene som vanskelige selv om de ikke er direkte involvert. Arbeidsmiljøet påvirkes og rektor vil derfor måtte bygge tillit på andre arenaer samtidig som det må tas grep som viser at rektor har kontroll.

Vi ser altså et bilde som er preget av paradokser når det gjelder å ivareta det relasjonelle og forbilledlige ovenfor sine medarbeidere. Det legges vekt på å opptre uformelt i noen sammenhenger og formelt i andre. De vil fremstå som ryddige ved å

være gode saksbehandlere, men samtidig går de forsiktig frem når det gjelder å stille krav til lærerne. Et siste paradoks som vi tar med her, er at rektorene ser det som sin oppgave å fremstå som handlekraftige og "rydde opp", men samtidig innta en omsorgsrolle ovenfor de lærerne som ikke fungerer.

## 5.2 Rektors krav og forventninger

I spørsmålsstillingen rundt det første forskningsspørsmålet, ble også kvalifikasjonskrav til lærerne et tema. Vi fikk til en viss grad samstemte svar som gikk på at rektorene satte krav til relasjonskompetanse. Som eksempler på dette oppga de blant annet tydelig klasseledelse og evne til kollegasamarbeid. En rektor trakk også inn tilpasset opplæring som et krav, men ellers ble det sagt lite konkret om hvordan de mente at lærerne skulle utføre jobben i klasserommet. Ut fra det vi kan lese av intervjumaterialet, er rektorene nokså lite konkrete på hvordan de formidler kravene til lærerkorpset.

At vi ikke fikk kravene nærmere konkretisert, kan skyldes spørsmålsstillingen og hvordan intervjuene utviklet seg. Vi ønsker likevel å komme med noen betraktninger om hva det kan skyldes at rektorene er såpass vage på kompetansekravene til lærerne. De var også lite konkrete om hvordan de gikk frem for å sørge for at lærerne faktisk fulgte opp krav de ble presentert for. Rektorenes svar, om hva de først og fremst mente lærere burde være gode på – å være gode på relasjoner - støttes av forskning gjort av Hatte og Nordahl (Hatte 2008, Nordahl 2010). Vi vil tro at det er vanskelig også for lærerne ikke å være enig i dette. Likevel blir det noe utydelig hva dette innebærer helt konkret, selv om rektorene spesifiserer det noe ved å fremheve god klasseledelse og god vurderingspraksis.

Er denne utydeligheten et ledd i ikke å "bry seg for mye" og i stedet anerkjenne lærernes profesjonelle accountability (Olsen 2005)? Legger rektorene på denne måten opp til at det blir best resultater for skolen ved at det investeres mer i menneskelige relasjoner enn i et krav om at alle skal gå i takt (Kuvaas 2009)? Skyldes utydeligheten at de ikke er vant med å følge opp enkeltlærere i deres pedagogiske praksis? Eller at kulturen på egen skole ikke ligger til rette for dette? Er rammefaktorene som styrer hva rektor skal bruke tid på, for snevre? Eller er det en

kombinasjon av flere forhold som setter denne begrensningen?

Det hadde derfor vært interessant å få en bedre forståelse av hvordan rektorene konkret mener at de følger opp, eller ønsker å følge opp. det St.meld. nr. 19 sier om skoleledelse; *"god skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø"* (Kunnskapsdepartementet 2009). Rektor har en hierarkisk ansvarsplikt overfor både det profesjonelle fagfellesskapet av pedagoger og for nasjonale og fylkeskommunale myndigheter (Olsen 2005). Vi kan se at ansvarsplikten overfor det profesjonelle fellesskapet er mest framtrædende.

### 5.3 Rektors delegering og behov for støtte

Rektorene i vårt intervjumateriale har delegert personalansvaret til avdelingslederne på skolen. Dette er en organisering som er blitt mer vanlig de siste årene. Det vi imidlertid ser, er at når personalsaker blir langvarige og krevende, blir personalansvaret for de lærerne som er involvert "tilbakeført" til rektor. Hovedbildet blir da at rektor ikke kan delegere seg vekk fra denne type saker. En av årsakene til at rektor tar de vanskelige sakene, kan skyldes at resten av kollegiet har en oppfatning av at avdelingslederne i første rekke er "en av dem". Dette kan også illustrere at avdelingsledere i liten grad forholder seg til, eller føler seg forpliktet i forhold til krav og forventninger innenfor den hierarkiske styringslinjen (Olsen 2005). Som en av rektorene uttrykte det i intervjuet *"Avdelingsleder må byttes ut for han føler seg trakassert av disse lærerne"*. Ut fra intervjumaterialet mener vi det er grunnlag for at det ofte kun er rektor som gis legitimitet av resten av lærerne til å håndtere slike saker. Dette stemmer også med våre erfaringer. Vår påstand er derfor at rektor i form av sin mer definerte legalitet, lettere blir "tilgitt" når lærernes profesjonelle accountability utfordres. Det forventes en annen type lojalitet fra avdelingslederne til å opprettholde kollegiale normer.

Vi ser at alle rektorene bruker en inkluderende og dialogpreget lederstil som et verktøy for å styrke arbeidsmiljøet. Med Arbeidsmiljølovens bestemmelse som bakteppe, om at arbeidstakernes integritet og verdighet skal ivaretas (jf aml §§ 13-1 og 4-3), vil rektor måtte forholde seg til i hvilken grad lærere på egen skole vurderer om rektors håndtering i personalsaker holder mål. Hvordan denne vurderingen faller



ut, vil påvirke prosessen fra rektors side. I et godt arbeidsmiljø med et personale som i stor grad har tillit til sin leder, vil det uformelle handlingsrommet øke. Dermed vil arbeidsmiljøet påvirke hvilke tiltak rektor kan sette inn ovenfor lærere som ikke fungerer. Lærergruppa har tradisjonelt hatt stor innflytelse internt i egen organisasjon både via tillitsvalgte og på mer uformelle arenaer.

Det uformelle handlingsrommet bør balanseres opp mot det formelle. Uttalelser av typen "alt vil bli brukt mot meg", "lærerne bruker splid- og hersketeknikk", "møter ble tatt opp på bånd", "de mener vi er ute etter dem", som kom i løpet av intervjuene, viser at rektorene blir møtt med mistenksomhet fra de involverte lærerne. Vi ser at det oppstår en form for tillitskrise.

Hvor må da rektor satse på støtte? I den type tillitskrise som her beskrives, vil rektor måtte hente støtte og bistand både fra formelt og uformelt hold. Alle rektorene uttrykker stor tillit til nærmeste medarbeider som er assisterende rektor. Her søker de støtte først i vanskelige saker. Som rektor 1 uttrykte det: *"og så snakker jeg mye med assisterende rektor før vi bestemmer oss og går ut ovenfor ledergruppa"*. Vi aner også at rektorene har behov for et "pusterom" og at assisterende rektor er den de kan prate mer uformelt med om vanskelige saker. Assisterende rektor er overordnet avdelingslederne i organisasjonsstrukturen og har en annen formell legitimitet enn avdelingsledere.

Møller knytter autoritet og legitimitet sammen med det å ha felles forståelse av normer (Møller 2004). Vi antar derfor at rektorer, i de fleste tilfeller, også forsøker å etablere intern støtte utover egen ledergruppe. Handlingsrommet innenfor det profesjonelle fellesskapet må også pleies. Som vi har drøftet under pkt 5.1, forsøker rektor gjennom relasjonsbygging og rollemodellering, å etablere et godt tillitsforhold til lærergruppa. Dette mener vi, fra rektors side, er et ledd i å ha størst mulig handlingsrom - også i vanskelige personalsaker.

I saker hvor rektor har måttet stå til ansvar ovenfor eksterne instanser, ser vi at rektor søker støtte hos skoleeier i form av juridisk bistand. I vår undersøkelsen fikk vi ikke svar på om de opplevde at det var balanse i krav og støtte fra skoleeier. Rektorene uttrykte heller ingen særlig forventning til at skoleeier skulle være mer aktivt inne i personalsaker. Årsaken til det kan være at de selv oppfatter seg best til å håndtere disse sakene. Rektorene kjenner best egen skolekultur, egen ledergruppe og elevene. Men det kan også tyde på at de ikke forventer å få støtte av skoleeier før

sakene har tilspisset seg slik at det er behov for juridisk assistanse. I vår undersøkelse kommer det tydelig frem at de ser på seg selv som hovedansvarlige for at kvaliteten på lærernes undervisning er slik at politiske mål blir nådd. Når det gjelder å sørge for god kvalitet på kjernevirksomheten, stiller vi da spørsmålet om rektor egentlig har de verktøy og den støtte som trengs for å ta nødvendige grep, slik at elevene ikke blir skadelidende når læreren fungerer dårlig? Som vi viser til i teorikapittelet, har fokuset på økt hierarkisk accountability de siste ti årene vært økende. For skoleledere har dette betydd økt krav til dokumentasjon (Karlsen 2002). Dette kan også medføre utvikling mot større krav til rektors saksbehandling. Sett i lys av denne utviklingen, vil vi tro at det formelle handlingsrommet økes i takt med at det uformelle minker, men dog i langsomt tempo. Vi mener at det er grunn til å anta at skolens rolle som kvasimarked spiller inn her. Økt innsyn fra for eksempel media og tilsynsmyndigheter, vil forsterke kravet om at rektor utøver god forvaltning (Olsen 2005). Denne utviklingen støttes ved at alle informantene sier at de lettere tar kontakt med skoleeieres juridiske avdeling nå enn tidligere. Hovedbildet blir at rektor er meget bevisst hva hun/han har av støtte, særlig internt, når handlingsrommet vurderes.

## **5.4 REKTORS VURDERINGER OG VALG AV STRATEGIER**

Våre funn tyder på at rektor setter mye inn på å opprettholde et godt arbeidsmiljø. Arbeidsforholdene til lærerne vektlegges når rektor vurderer hva som skal settes inn av tiltak i tunge personalsaker. Skolekulturen vil ha innvirkning på hva lærerne mener at rektor har "rett" til å gjøre. Hva de formelt har av muligheter innenfor styringsretten, blir det ikke satt fokus på i vårt intervjumateriale. Tvert i mot, sier rektorene at de er forsiktige med å bruke styringsretten som begrunnelse for avgjørelser de tar når det gjelder lærernes pedagogiske praksis. Vi stiller oss da spørsmålet om rektor opplever at de har en "kvote" som de bruker av når de tar avgjørelser som utfordrer lærernes profesjonelle accountability, og dermed er forsiktige med å bruke av denne "kvoten"? Etter vår oppfatning vil skolekulturens grad av forankring i profesjonell accountability, spille inn på hvordan og når rektor

velger å håndtere saken. Med et lærerkorps som ikke synes at rektor skal "bry seg" for mye, men helst konsentrere seg om administrativ drift, vil rektor kunne få større deler av lærerne mot seg i personalsaker.

At tre av rektorene er tydelige på at de helst bruker styringsretten når det gjelder forhold som økonomi og arbeidstidsavtaler, kan tyde på at de ser det som en klok strategi å nedtone bruken av sin legale makt for å få lærerne med på lag. En av rektorene skiller seg ut i så måte. Hun uttrykker en annen tilnærming til bruk av makt enn de andre. Hun sier at hun **ikke** er redd for å bruke makt, da hun mener at det faktisk **styrker** arbeidsmiljøet. Har dette en sammenheng med at hun er den eneste av rektorene som startet opp en ny skole og har hatt muligheten til å posisjonere seg helt fra etableringsfasen? Kan dette bety at på skoler der rektor har hatt muligheter til å være med å sette premisser fra start, er det mer aksept blant lærerne for at rektor også kan være mer aktivt deltakende i å sette premisser for lærernes pedagogiske utførelse? Åpner dette også opp for at rektor kan ta tidligere og tydeligere grep i personalsaker? Ut fra vårt begrensede materiale har vi ikke bakgrunn for en tydelig konklusjon, men vi ser dette skillet som interessant, hvordan hun på ny skole, vurderer bruk av makt. Men denne rektoren er også tydelig på at hun, ved å ha en relasjonell lederstil, har større legitimitet i pedagogiske spørsmål.

Tidligere har vi pekt på at rektor setter inn tiltak for å vise at intensjonen er god, ikke minst for å overbevise de andre lærere om dette. Det kan derfor virke som om denne type "fremvising" av gode intensjoner både kan være et ledd i relasjonsbygging, rollemodellperspektivet og muligens en strategi for å oppnå større handlingsrom. Vi mener at det er grunnlag for å si at rektorene går aktivt inn for åpent å signalisere velvilje ovenfor "vanskelige" personer som de egentlig ikke har noen god dialog med. Det representative demokrati, jf Olsens forståelsesramme 3, blir også et ståsted rektor må vise at hun tar hensyn til (Olsen 2005). Rektor må tydelig anerkjenne arbeidstakerens rett til å forhandle om egen arbeidssituasjon. Det må fremvises at rektor tar demokratiske prinsipper på alvor, også i vanskelige saker som har pågått en tid. Denne demokratiforståelsen må rektor balansere mot sin legale makt og hierarkiske mandat (Olsen 2005). Denne balanseringen vil trolig være med på at sakene trekker ut i tid med de omkostninger det påfører de involverte og skolen som helhet. Det er omkostninger både på det personlige og arbeidsmiljømessige plan. I vårt intervjumateriale hører vi at rektorene setter inn tiltak selv om de ikke har

noe tro på at ting blir bedre eller godt nok. Vi stiller derfor spørsmålet om uttalte og uuttalte krav til at rektor skal ta hensyn til arbeidsmiljøet, ved for eksempel å bruke mye tid på dialog og sette inn tiltak for å dekke over dårlig undervisning, faktisk forverrer arbeidsmiljøet på lengre sikt? Elevene får fortsatt for dårlig læringsmiljø, lærerkollegiet frustreres over at saken ikke finner en løsning eller de synes rektor utøver dårlig personalledelse. I mange tilfeller brukes det også av skolens rammebudsjett for å dekke over dårlig undervisning.

## 6 Konklusjon

I dette kapittelet vil vi først presentere det vi ser er begrensningene i vår studie. Deretter vil kort oppsummere hovedfunn i vår forskning før vi til slutt gjør rede for implikasjoner for ledelse og forslag til videre forskning.

### 6.1 Begrensninger i studiet

Før sammenfatningen av våre hovedfunn, vil vi først peke på noen begrensninger vi ser i vår studie.

Ved valg av informanter, var vi interessert i å intervjuere rektorer som fremsto som nokså forskjellige. Vi etterstrebet diversitet blant annet ved at våre informanter kom fra forskjellige skoletyper og hadde forskjellige skoleeiere. Vi hadde også en formening om at disse informantene ville forholde seg til sitt personale og personalsaker på forskjellig måte. Dette blant annet ut fra deres bakgrunn, skoleledererfaring og personlighetstype. Likevel gjorde vi en del funn hvor rektorene via sine uttalelser, er nokså samstemte. Noen av funnene stemmer også overens med erfaringer vi selv har gjort. Enkelte funn styrkes ytterligere ved at vårt teoretiske rammeverk støtter opp om disse. Det vil likevel ikke være mulig å trekke generelle slutninger til skoleledere generelt, basert på de funn vi har gjort i denne masteroppgaven. Til det er utvalget for lite. Vi har fått en subjektiv beskrivelse av kun fire rektorer av et komplekst område som kan romme mange fasetter. Vårt inntrykk var også at rektorene var preget av de sakene som pågikk i øyeblikket, noe som kan ha farget den versjonen vi fikk. Dette er en konsekvens av at vi i vår studie valgte å gå i dybden for å få belyst vår problemstilling.

En annen generell begrensning vi vil nevne, er at våre slutninger, naturlig nok, påvirkes av den teoretiske rammen vi har valgt. Vi vil derfor også ta forbehold om at et annet teoretisk rammeverk vil kunne ha ledet slutningene i en annen retning.

Til tross for disse begrensningene, mener vi at vårt materiale kan gi et bidrag til innsikt i hvordan rektorer i videregående skole må balansere flere forhold innenfor et makt/tillitsperspektiv. Den indre validiteten ivaretas ved at vi kan se, at til tross for diversiteten vi etterstrebet hos informantene, er det flere av de samme mekanismene

som tas i bruk hos alle. Dermed kan våre funn projiseres kausalt inn i de utsagn vi tolker, ut i fra teorirammen. Vi mener at våre funn gir et bilde av hvilke lederstrategier rektorer bruker for å opprettholde en så god balanse som mulig. Begrepsvaliditeten styrkes ved at vår teoretiske ramme samsvarer med mye av den empirien vi fant i undersøkelsen. De prioriteringer de gjorde og fremgangsmåter de valgte, er i samsvar med annen forskning som viser hvilken betydning det relasjonelle har for at rektor kan utøve sin rollen på en god måte. Funnenes ytre validitet må utover dette styrkes gjennom ytterligere forskning før en generalisering.

## 6.2 Hovedfunn

Ut fra vårt empiriske materiale finner vi at rektorene i liten grad kommuniserer at de har tydelige kvalitetskrav til lærerne. Dette kan være uttrykk for flere forhold. For det første kan det dreie seg om at kvalitetskravene er selvsagte og beror på uskrevne lover om sosiale normer på en skole. Det kan også handle om at man på disse skolene **ikke** har tydelige standarder og kvalitetskrav til lærere. En felles aksept innad i det profesjonelle fellesskap i forhold til felles kvalitetskrav, anser vi som viktig for at rektor kan ha legitimitet i sitt personale til å gå inn å ta tak i en vanskelig personalsak (Møller et al 2009).

Vårt forskningsmateriale viser at det ledelsesfeltet rektorene opererer innenfor, oppleves krevende fordi det må balanseres mellom motsetningsfylte forhold. Som eksempel på dette kan vi nevne balanseringen mellom bruken av makt kontra tillit, formelt kontra relasjonelt lederskap og tydelig kontra romslig lederskap. Dette funnet finner vi dekning for i vårt teoriutvalg. Både Møller og Sørhaug er opptatt av at rektorrollen er sammensatt og komplisert og at ledelse er en relasjon og en kontinuerlig bytteprosess (Møller 2004 og Sørhaug 1996). For rektorene i vårt utvalg er tillit et nøkkelord og avgjørende for å oppnå legitimitet og for å lykkes i relasjonsbyggingen i forhold til lærerne generelt og de "vanskelige" lærerne spesielt.

Videre trekker vi ut fra vårt empiriske materiale den konklusjonen at i vanskelige personalsaker er rektor mest opptatt av å ivareta en profesjonell framfor en hierarkisk accountability. Vi forklarer dette med at slike saker i stor grad handler om å håndtere utfordringer innenfor det relasjonelle området. Vi skal ikke utelukke at

hierarkisk accountability har utløst den vanskelige saken, men det kommer ikke tydelig fram i vårt materiale. Olsens fire forståelsesrammer er bygd på en antagelse om at ingen av rammene alene kan fange opp eller forklare rådende praksis ved virksomheten, og at de må balanseres (Olsen 2005). Dette kan henge sammen med de funn vi ser i forhold til at rektorene i forkant og underveis i arbeidet med vanskelige personalsaker, kontinuerlig vurderer og foretar strategiske valg. Rektorene i vårt utvalg viser stor bevissthet i forhold til egne valg og handlinger. Det er noe utydelig hvor de forankrer sine valg i forhold til Olsens fire forståelsesrammer.

Vi finner at rektorene mener de har en viktig funksjon som rollemodell gjennom å framstå som blant annet tydelige, omsorgsfulle, romslige, hyggelige og formelt korrekte. Vi spør oss hvorfor rollemodelleringen er så viktig for dem? Kan vi tolke dette i en spillteoretisk sammenheng (Schelling 1981) eller handler det om skolens verdigrunnlag og sosiale normer som legger til rette for den type rasjonell atferd (Elstad 2008).

Til slutt trekker vi fram det vi har funnet i forhold til tidspunktet for **når** rektorene søker juridisk bistand hos skoleeier. I utgangspunktet mener rektorene at saker skal løses på lavest mulig nivå. Den erfaringsprosessen de har gått igjennom, har imidlertid medført at rektorer med lengre fartstid i yrket, tar raskere kontakt i forhold til juridisk bistand enn rektorer med kort fartstid.

## 6.3 Implikasjoner for ledelse

Til tross for begrensningene og behov for videre validering av resultatene, bidrar denne studien til å gi økt forståelse for hvilke lederstrategier rektor i videregående skole bruker i vanskelige personalsaker når ansvaret for utøving av god personalledelse samtidig må balanseres. Funnene kan bidra til refleksjon og bevisstgjøring, noe som igjen kan få betydning for praksis. For nye rektorer er det spesielt viktig å være bevisst de komplekse forhold som kan oppstå når vanskelige personalsaker skal håndteres og kompleksiteten av krefter og motkrefter som kan settes i sving innad i organisasjonen, balanseres.

Det er viktig at rektor setter standard for pedagogisk praksis på egen skole.

Dette bør skje gjennom prosesser som involverer alle lærerne slik at de får eierforhold til standarder som settes. Dette forutsetter at det settes av tid til pedagogisk ledelse slik at rektor og avdelingsledere følger opp og støtter lærernes arbeid i klasserom og verksted. I varierende grad har videregående skoler en kultur for at ledere og andre kolleger er inne og observerer. Vektlegging av utviklingen av en transparent kultur, vil vi tro, kan bidra til at rektorene i større grad kan forebygge at vanskelige personalsaker inntreffer. Vi kan tenke oss at enkelte lærere også vil oppleve gjennomsiktigheten som noe ubekvem og foreta et annet yrkesvalg.

Ledergruppens rolle som støttende og samhandlende team når vanskelige saker skal håndteres, står sentralt i vårt empiriske materiale. Vi mener at dette er et område for utvikling slik at rektor ikke blir stående alene i slike saker. Skoleeier kan også være premissleverandør gjennom initiering og etablering av ledernettsverk på tvers av skoler hvor personalhåndtering er diskusjonstema. Vi ser for oss at den hierarkiske accountability-styringen i framtiden kan øke. Dette kan medføre at rektor settes under mer press i forhold til å få lærere som ikke fungerer i klasserommet til å velge seg bort fra yrket.

Støttende og lærende ledernettsverk kan være et viktig tiltak spesielt for nye ledere. Med bakgrunn i vår undersøkelse ser vi at ferske rektorer i større grad venter lengre med å be om juridisk assistanse enn mer erfarne. Det er viktig å forhindre at nye ledere "holder maska" i arbeidet med slike saker.

I rektors arbeid med vanskelige personalsaker kan skoleeiers forventninger til forbedring av kvalitet og resultater være viktige signaler. Dersom skoleeier er tydelig på at skolen skal levere forbedrete resultater, kan det være grunn til å tro at dette påvirker rektor til raskere å ta tak i problemlærere. Hvis dette er tilfelle, mener vi at det også vil være grunnlag for at rektor raskere må få støtte i dette arbeidet. Ved økt hierarkisk accountability-styring vil rektors lojalitet bli forskjøvet oppover i systemet. Vi mener dette vil kreve mer av skoleeiers støttesystemer overfor rektor.

Videre ønsker vi å stille spørsmål om det nødvendigvis skal være slik at rektor må inneha alle roller - som jurist, administrator, økonom og så videre. Kan vi tenke oss en framtidig situasjon hvor yrkesgrupper som faktisk er utdannet innenfor de enkelte fagfelt, i større grad får innpass i skolen? Hvilke implikasjoner vil dette få for rektors legitimitet? Uansett er kompetanseutvikling av rektor og skoleledere for øvrig sentralt for at ledelse av skolen skal fungere tilfredsstillende. Vi avslutter der vi



begynte, med Kirsti Kolle Grøndahls uttalelse: "ledelse, ledelse, ledelse er det som behøves mest i norsk skole" (Kunnskapsdepartementet 2009).

Skolelederprogrammer inklusiv masterprogrammet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, bør i større grad integrere juridisk kompetanse som en del av studiet. Med bakgrunn i arbeidet med denne masteroppgaven, finner vi grunn til å hevde at rektor som rettsansvender ikke blir ivaretatt innenfor dette studiet. Enten man mener det er riktig eller ikke, går utviklingen mot at rektor i større grad enn før, må balansere, ikke bare pedagogiske anliggende, men også juridiske.

## 6.4 Veien videre

I denne oppgaven har vi med utgangspunkt i et dybdeintervju med fire rektorer forsøkt å belyse problemstillingen: *Hvordan håndterer rektorer i videregående skole vanskelige personalsaker samtidig med ansvaret med å utøve god personalledelse?* Våre funn trenger ytre validering gjennom mer forskning. Spesielt gjelder dette en videre utforskning av de mekanismer som vi mener oppstår innad i det profesjonelle felleskap når det blir satt under press. Vi ser også at det kan være interessant å få videre undersøkt hva som skjer i skolen når profesjonsoppfatningene endres som følge av at nye styringsformer dyrkes fram.

# Litteraturliste

- Arbeidsmiljøloven (2005), Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (2005-06-17)
- Bedre skole (2005) nr 1, tidsskrift for lærere og skoleledere, utgitt av Utdanningsforbundet
- Bedre skole (2011) nr 3, tidsskrift for lærere og skoleledere, utgitt av Utdanningsforbundet
- Bengtsson, J. (1999), En livsvärdansats för pedagogisk forskning, Studentlitteratur
- Bryk og Schneider (2002), Trust in schools, Russel Sage Foundation
- Christensen T., Lægreid P. (2007), Transcending new public management: the transformation of public sector reforms, Achgate Publishing
- Christoffersen K-A, Turmo A, Elstad E (2010), Is Teacher Accountability Possible? The Case of Norwegian High School Science, Scandinavian Journal of Educational research
- Christoffersen K-A, Turmo A, Elstad E (2011), Social Exchange Theory as an Explanation of Organizational Citizenship Behaviour among Teachers, International Journal of Leadership of Education, vol 14
- Christoffersen K-A, Turmo A, Elstad E (2011), The nature of social practice among school professionals: consequences for the school academic pressure exerted by teachers in their thinking, Scandinavian Journal of Educational research
- Cuban, L. (1993), How teachers taught, Constancy and change in American classrooms. 1880-1990. N.Y.: Teachers College Press
- Dale, E. (2004), Kritisk pedagogikk, Cappelen J W Forlag A/S
- Elstad E. (2011), Towards a Theory of Mutual Dependency between School Administrators and Teachers, SAGE Publications
- Elstad E.(red), Sivesind K.(red) (2010), PISA - sannheten om skolen?, Universitetsforlaget
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, volume 21 nr 2
- Engelsen, B.U. (2008), Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Engelsrud, G. (2009), Styring og vern, Cappelen akademisk forlag
- Fevolden T, Lillejord S (2005), Kvalitetsarbeid i skolen, Universitetsforlaget
- Fuglestad O, Lillejord S (1997), Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv, Fagbokforlaget
- Hattie J. (2008), Visible Learning, Ruthledge

- Holter H. og Kalleberg R.(2007), Kvalitative metoder i samfunnsforskning, Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Hood, C. (1995), The NPM in the 1980s: Variations on a Theme Theme, Accounting, Organisation and Society Society
- Hood C. (2006), What happens to Accountability when Transparency meets Blame Avoidance. Paper present ved ASAP-seminar I Wien 9.12.
- [http://www.pisa.no/pdf/generalprove/del\\_2\\_samlinger\\_resultater.pdf](http://www.pisa.no/pdf/generalprove/del_2_samlinger_resultater.pdf)
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/pressemeldinger/2011/lareryrket-er-attraktivt.html?id=640307>
- Jakhelln, H. (2010), Oversikt over arbeidsretten, N.W. DAMM & SØN
- Karlsen G. E.(2002), Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk et internasjonalt perspektiv, Universitetsforlaget
- Kleven, Hjordemaal, Tveit (2002), Innføring i pedagogisk forskningsmetode, Unipubforlag
- Kunnskapsdepartementet (2003), Kultur for læring, St.meld 30 (2003-2004)
- Kunnskapsdepartementet (2007), Kvalitet i skolen, St.meld 31 (2007-2008).Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2009), rapport Tidsbruksutvalget, Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2009), Tid til læring, St.meld 19 (2009-2010).Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2010), Motivasjon-Mestring-Muligheter, St.meld 22 (2010-2011).Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2011), Gjennomføringsbarometeret, Departementet
- Kuvaas, B. (2008), Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser, Fagbokforlaget
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009), Det kvalitative forskningsintervju, Gyldendal
- Langfeldt G., Elstad E., Hopmann S.T. (2008), Ansvarlighet i skolen - Politiske spørsmål og svar, Cappelen Akademiske Forlag
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: a sociological study. University of Chicago Press.
- Lund T, Christoffersen K.A., Kvernbekk T. Kleven, T.A. (2002), Innføring i forskningsmetodologi, Unipub
- Marsdal M. (2011), Kunnskapsbløffen, Forlag Manifest
- Møller J, Fuglestad O (2006), Ledelse i anerkjente skoler, Universitetsforlaget
- Møller J. (1996), Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen, Cappelen Akademiske forlag.

- Møller, J. (2004), Lederidentiteter i skolen, Universitetsforlaget
- Møller, J. (2005): Reason and Emotion: Coping with Accountability, Passionate Principalship: Learning from Life Histories of School Leaders. Chapter 6. London: RoutledgeFalmer.
- Møller, J. (2008): Living with Accountability and Mandated Change – Leadership for Learning in a Norwegian Context. In MacBeath, J. & Cheng, Y.C. (eds). Leadership for Learning. International Perspectives. SENSE Publishers.
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability Tensions between managerial and professional accountability. Journal of Educational Change. Vol. 10, no.1
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011), Rektor som leder og sjef, Universitetsforlaget
- Møller, J., Vedøy G, Presthus A.M. & Skedsmo G. (2009), Successful principalship in Norway. Journal of Educational Administration
- Nordahl T (2010), Eleven som aktør. Fokus på elevens dannelser og handlinger i skole, Universitetsforlaget
- O'Day J.A. (2002): Complexity, Accountability, and School Improvement. University of Wisconsin–Madison
- OECD-rapport, TALIS 2008
- Olsen, J.P. (2005), The institutional dynamics of the European University, Working Paper No. 15
- Opplæringslova (1998), Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (1998-07-17)
- Ottesen E. og Møller J. (2010), Underveis, men i svært ulikt temp. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3, Oslo
- Pierre J & Peters B.G. (2000): Governance, Politics and the State. MacMillan
- Rasmussen, Kruse & Holm (2007), Viden om utdanning, Hans Reitzels forlag
- Retten til et godt psykososialt miljø etter Opplæringsloven kapittel 9a (2010), Forskrift Utdanningsdirektoratet
- Ringdal, K. (2009), Enhet og mangfold, Fagbokforlaget
- Roald K (2010), Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier, Universitetet i Bergen
- Schelling, T.C. (1981), The Strategy of Conflict, Harvard University Press
- Senge, P. (2006), The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization , Doubleday
- Skolelederen (2010), nr 8, tidsskrift for Norsk Skolelederforbund

Sørhaug, T (1996), Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner, Universitetsforlaget

Sørhaug, T (2004), Managementaltet og autoritetens forvandling, Fagbokforlaget

Tellhaug, A.O.(2006), Skolen mellom stat og marked, norsk skoletenkning fra år til år 1990-2005, Didakta

TIMSS.no

Tschanner-Moran, M. (2004), Trust matter: Leadership for sucsessfull schools, Jossey-Bass

Utdanningsdirektoratet (2011), Utdanningsspeilet 2011

Utdanningsdirektoratet (2011), Elevundersøkelsen

Østheim, K., Aasheim A. (2011, 9. september) Mobbet av læreren, Aftenposten, [www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4228400.ece](http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4228400.ece)

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### INTERVJUGUIDE

Hensikt: Vi ønsker å utforske hvilke ledelsesstrategier en rektor bruker for å håndtere styringsdilemmaet kvalitetskrav/god personalledelse. Som case for dette bruker lærere som ikke har fungert i klasserommet over tid.

- Rektorrollen
- Makt/tillit – blir utfordret
- Skolekultur (hierarki, nettverksbygging, fri dialog i kollegiet, tilbakemeldingskultur)
- Gjensidig avhengighet
- Bli målt og stilt ansvarlig for resultater

Forskningsfokus: Styrings- og ledelsesdilemmaet

Forskningsmetode: Dybdeintervju med 4 rektorer

	Kategori		Hovedspørsmål		Oppfølgingsspørsmål
a	<b>Beskrivelse av organisasjon, lederstruktur og kultur</b>		Kan du kort beskrive dine arbeidsoppgaver?	a	Kollegium, hierarki, nettverk (17)
		b	Hva vektlegger du som rektor?	b	Deltakelse i et fellesskap (samarbeid, sosialt, faglig), kulturbygging, tilpasset opplæring når det gjelder å oppnå gode resultater for elevene.
		c	Hvordan vil du beskrive din skole? Viktige kulturtrekk?		Oppfølgingsspørsmål her
		d	Hva forventer du av dine lærere?	c	
		e	Hva forventer dine lærere av deg som rektor?		
		f	Hvordan tror du lærerne beskriver din lederstil som rektor?		
		g	Hva gir lederteamet uttrykk for når det gjelder din lederstil som rektor?		
		h	Hvordan fremkommer disse tilbakemeldingene? (f og g)		
		i	Opplever du klare forventninger fra skoleeier?		

		j	Skjer det noe dersom du ikke gjør det som forventes av deg?		
b	<b>Konkrete personalsaker</b>	k	Hva vil du si kjennetegner en vanskelig personalsak?	d	Hva er grensen for deg når det gjelder ”dårlig” undervisning? Bruk av makt for å korrigere
		l	Beskriv hovedtrekkene i gangen i en eller flere slike saker.		
		m	Hvordan får du kjennskap til disse sakene?		
		n	Hvilke ledelsesgrep ble foretatt underveis og i det du mente at nok var nok?		
		o	Hvordan vil du beskrive ditt forhold til resten av lærerkollegiet når dette sto på som verst?		
		p	Hvilke ledelsesgrep tok du når saken ble kjent?		
		q	Forandret ledelsesgrepene seg underveis?		
c	<b>Støtte og bistand</b>	r	Hvor henter du formell støtte og bistand i slike saker? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skoleeier</li> <li>• Tillitsvalgte</li> <li>• Eget lederteam</li> <li>• AMU</li> </ul>		
		s	Hva er din erfaring med bruk av disse instansene?		
		t	Hvor henter du uformell støtte fra? (hjem, venner, enkeltlærere, rektorkollegaer..)		
d	<b>Kulturelle reaksjoner</b>	u	Har rektors håndtering av personalsaker medført positive og/eller		

		<p>v w x y z æ ø</p>	<p>negativer virkninger i lærerstaben på kort eller lang sikt?</p> <p>Hvordan har du som rektor bearbeidet "skadevirkningen" underveis?</p> <p>Noe som burde vært gjort annerledes?</p> <p>Hvordan har du håndtert lærere som ikke er direkte involvert sitt behov for informasjon rundt disse sakene?</p> <p>Mener du at din håndtering av disse sakene har rokket ved tillitsforholdet til ikke-involverte-lærere?</p> <p>Hvilke forventninger tror/mener du lærerne har til din håndtering av vanskelige personalsaker?</p> <p>Hvordan har det påvirket din håndtering?</p> <p>I hvilken grad har elevenes læringsutbytte vært med i vurderingen for hvordan du har håndtert saken? (påstand er at skoleleders sosiale relasjon påvirker elevenes læringsutbytte)</p>		
e	<b>Relasjonsbygging, makt og tillit</b>	å	<p>Hva legger du i en god relasjon i forholdet rektor-lærer?</p> <p>Hvor høyt vil du rangere en god relasjon med lærere på en skala fra 1 til 10 for å lykkes som</p>		



			<p>rektor?</p> <p>Hvordan bygger du gode relasjoner?</p> <p>Har du hatt behov for å bruke din formelle makt som rektor? (ikke oppnådd consensus)</p> <p>Har du opplevd at dette har gått på bekostning av tilliten til lærerkollegiet som helhet? (konkretiser, eksemplifiser)</p> <p>Beskriv deg selv som leder i aksenmakt/tillit</p>		
f	<b>Refleksjon</b>		<p>Hvilke ledergrep/strategier mener du en rektor bør ta, for best mulig å opprettholde tillitten hos resten av lærerstaben når tunge personalsaker blir håndtert (legitimitet)?</p> <p>Hvilke strategier med bakgrunn i dine erfaringer, mener du vil være konstruktive? (Kunne noe med fordel vært gjort annerledes?)</p> <p>Hvilke dilemmaer har vært spesielt utfordrende å håndtere? (tydelig ledelse, involvering, medvirkning, åpenhet, kvalitetsbevissthet, elevens læringsutbytte, arbeidsmiljø)</p>		
g	<b>Generell informasjon</b>		<p>Kjønn</p> <p>Alder</p> <p>Yrke</p> <p>Utdanning</p> <p>Utdanningsbakgrunn</p> <p>Lederbakgrunn</p> <p>Hvor lang rektorserfaring?</p>	e f	<p>Annen relevant informasjon?</p> <p>Formell lederutdanning</p>

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring for intervju

#### Beskrivelse av prosjektoppgaven

Vi – Hanne Rud og Elin Stavrum - er to mastergradsstudenter i Utdanningsledelse UTLED 4090 ved Institutt for ledelse og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Masteroppgaven vår har som problemstilling: *Hvordan håndterer rektorer i videregående skole vanskelige personalsaker samtidig med ansvaret for å utøve god personalledelse?*

Oppgaven baserer seg på dybdeintervju med fire rektorer i den videregående skole, og skal leveres 1. november 2011.

#### Anonymitet

I intervjuene er rektorene anonymisert. Det vil si at ingen andre enn oss to studenter vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før intervjuet begynner ber vi deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

#### Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

---

Sted og dato

---

Signatur